

DOCUMENT RESUME

ED 342 247

FL 020 108

TITLE Melanges pedagogiques 1990 (Pedagogical Miscellany 1990).

INSTITUTION Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues, Nancy (France).

REPORT NO ISSN-0077-2712

PUB DATE 90

NOTE 125p.

PUB TYPE Collected Works - General (020)

LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC05 Plus Postage.

DESCRIPTORS Architectural Education; Child Language; *Cross Cultural Training; Cultural Awareness; Deafness; Elementary Secondary Education; English (Second Language); Error Analysis (Language); Foreign Countries; French; Independent Study; In Plant Programs; *Learning Strategies; Professional Education; Second Language Instruction; *Second Language Programs; *Second Languages; Written Language

IDENTIFIERS *Authentic Materials

ABSTRACT

This issue of an annual publication on second language teaching contains nine articles. All but one of the these is written in French; each paper, however, is preceded by an English-language abstract. The articles are as follows: "Des cultures, des pubs" ("Cultures, Advertising") (Sophie Bailly, Isabelle Tolle); "Construire son apprentissage: Compte-rendu d'une experience d'auto-apprentissage avec soutien en anglais pour des etudiants en architecture" ("Report of an Experiment in Teacher-Assisted Self-Directed Learning of English for Architecture Students") (Sophie Bailly, Gilles Petitdemange); "Essai d'analyse des erreurs dans les productions ecrites de jeunes enfants sourds" ("Use of Error Analysis in the Written Production of Young Deaf Children") (Jacqueline Billant); "Une experience d'enseignement du FLE en entreprise: Bilan et perspectives" ("An Experiment with Corporate French Second Language Instruction: Statement and Perspectives") (Emmanuelle Carette-Ivanisevic); "Des documents authentiques, pour quoi faire?" ("Authentic Documents, What Use?") (Henri Holec); "Qu'est-ce qu'apprendre a apprendre?" ("What Is Learning to Learn?") (Henri Holec); "Evaluation et competence culturelle: Bilan d'une experience avec un groupe d'apprenantes norvegiennes" ("Evaluation and Cultural Competence: Report of an Experiment with Norwegian Learners") (Dominique Lecomte); "Assessing the Self-Directedness of Foreign Language Learners" (Harvey Moulden); and "Des cultures, des regards" ("Cultures, Outlooks") (Charles Trompette). (MSE)

* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
 * from the original document. *

ED342247

FL020108

MELANGES- CENTRE DE RECHERCHES ET D'APPLIC ATIONS PED AGOGIQUES EN LANGUES MDCCCCXC

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

- ☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
- ☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
- Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

C R A P E L
Université de Nancy II

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS
MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

H. Holec

BEST COPY AVAILABLE

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)."

S. BAILLY, I. TOLLE Des cultures, des pubs.	p. 3
S. BAILLY, G. PETITDEMANGE Construire son apprentissage : Compte-rendu d'une expérience d'auto-apprentissage avec soutien en anglais pour des étudiants en architecture.	p. 9
J. BILLANT et al. Essai d'analyse des erreurs dans les productions écrites de jeunes enfants sourds.	p. 19
E. CARETTE-IVANISEVIC Une expérience d'enseignement du FLE en entreprise : bilan et perspectives.	p. 49
H. HOLEC Des documents authentiques, pour quoi faire ?	p. 65
H. HOLEC Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?	p. 75
D. LECOMTE Evaluation et compétence culturelle, bilan d'une expérience avec un groupe d'apprenantes norvégiennes.	p. 89
H. MOULDEN Assessing the self-directedness of foreign language learners.	p. 107
C. TROMPETTE Des cultures, des regards.	p. 121

MELANGES PEDAGOGIQUES 1990

DES CULTURES, DES PUBS

Sophie BAILLY

Isabelle TOLLE

Abstract

Assuming that a country's culture is reflected up to a point by its media, CRAPEL has created teaching materials based on TV, radio and printed advertisements. The impact of such cultural material on F.F.L. students and teachers is discussed, and a description of the materials is given.

Utiliser la publicité pour apprendre une langue, est-ce bien raisonnable ? Oui, tout à fait, si l'on considère l'importance que prend la dimension compétence culturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Les outils destinés à la sensibilisation interculturelle sont encore peu nombreux, et pour l'enseignant de F.L.E. à l'étranger, il n'est peut-être pas toujours facile d'actualiser ses ressources en documents authentiques qui sont les plus marqués culturellement. Une équipe du C.R.A.P.E.L. a tenté d'élaborer un outil pédagogique en n'utilisant que des publicités diffusées à l'époque de la préparation à la radio, à la télévision et dans divers magazines. Tous les documents placent l'apprenant face à une situation de communication authentique : la compréhension des messages publicitaires. L'objectif premier est donc le décodage des aspects culturels implicites et explicites contenus dans ces messages.

OBJECTIFS ET CHOIX DU SUPPORT DE LA METHODE

En élaborant cet ensemble pédagogique notre objectif principal a été de créer un outil qui d'une part suscite une envie d'apprendre fondée sur la découverte d'une autre culture, et d'autre part, serve de base à la fois à une sensibilisation à la culture/civilisation française et aux différences interculturelles.

La publicité répond à notre volonté de trouver un matériau attrayant et représentatif de la société française. C'est avant toute chose un support intéressant par la diversité des formes qu'il prend -audio, vidéo, iconique (permettant ainsi une adaptation plus aisée en fonction du matériel disponible en cours), par le travail qui sous-tend sa réalisation -recherche artistique, recours à l'humour, au spectaculaire, à l'onirique-, et enfin par l'impact médiatique qu'elle a dans la société : des émissions lui sont consacrées (Culture Pub), des manifestations culturelles (la Nuit des Publivores), des magazines... Par ailleurs, la publicité, est riche en représentations de la France : c'est bien souvent le Français qui est mis en scène, de façon caricaturale ou non. Enfin, et c'est sans aucun doute le critère le plus pertinent, le support publicitaire est un matériau riche en implicites : on joue sur les sous-entendus, les connotations, les croyances, les valeurs, les savoirs partagés -par l'ensemble des Français ou par certains groupes socio-culturellement déterminés-, qui peuvent faire réagir l'ensemble des natifs, mais s'avèrent souvent source d'incompréhension et de malentendus pour les non natifs.

Il faut également souligner l'intérêt que présente la mise en scène des stéréotypes français sur les "autres", natifs ou non natifs : nous avons retenu dans notre sélection des spots qui véhiculent ainsi des types français (bourgeoisie, cadre..., tels qu'ils ont été définis par Cathelat dans Les sociostyles⁽¹⁾), mais aussi des représentations du monde vu par des Français : connotations liées aux accents, aux paysages, aux symboles...

L'ENSEMBLE PEDAGOGIQUE

"Culture et publicités" se présente sous la forme de 3 modules correspondant à 3 types de supports.

1/ Module "pubs télé" : les publicités enregistrées à la télévision sont montées en séries, indépendantes les unes des autres. A chaque série de publicités correspond un questionnaire (questions ouvertes, QCM) sur un thème :

- Série 1 : identification du produit.
- Série 2 : valeur illocutoire des messages : percevoir leur sens implicite d'après les expressions, les mimiques, les attitudes.
- Série 3 : relations/fonctions des personnages.
- Série 4 : identification des lieux.
- Série 5 : identification des accents, pays, régions.

Les questions, qu'il convient d'élucider avant de procéder au visionnement, servent davantage de point de départ à une discussion qu'à l'évaluation de la compétence culturelle des apprenants.

2/ Module "pubs radio" : il est constitué d'une cassette de 14 enregistrements de publicités radio-diffusées, de leur transcription et d'une fiche indiquant à l'animateur un exemple de marche à suivre. L'objectif de ce module est de faire émerger les stéréotypes et les représentations des apprenants sur la France et les Français. Les transcriptions sont nécessaires pour éviter que les difficultés de compréhension orale empêchent d'atteindre l'objectif premier.

3/ Module "pubs presse écrite" : comme le module "pubs télé" les publicités extraites de journaux sont regroupées par séries indépendantes auxquelles correspondent des questions ouvertes ou des exercices d'appariement.

⁽¹⁾ CATHELAT B. (1985), *Styles de vie* tomes 1 et 2, Les Editions d'Organisation, Paris.

- Série 1 : identification des lieux.
- Série 2 : identification du produit.
- Série 3 : connotations.
- Série 4 : logos.
- Série 5 : Symboles.
- Série 6 : références culturelles.

L'aspect iconographique a davantage inspiré notre choix que le texte, aussi les exercices présentés ne sollicitent-ils que très peu de compétence en compréhension écrite de la part de l'apprenant. Certaines publicités sont tronquées notamment lorsque celles-ci comportent des indices.

EXPERIMENTATION

Au fur et à mesure de la mise en oeuvre de notre travail, les publicités recueillies ont été testées sur un public composé d'étudiants de Français Langue Etrangère, de nationalités et de niveaux différents. En lui soumettant ces publicités avec un questionnaire relativement ouvert, l'objectif était de retenir les plus pertinentes, les critères de pertinence étant la diversité des réponses, les réactions du public (rires, silences...), l'abondance des commentaires.

Le matériel pédagogique sous sa forme finale a d'une part été présenté à plusieurs reprises à des publics d'enseignants de FLE et d'autre part été utilisé en cours avec de jeunes étrangers. Les discussions suscitées par cet outil portaient non seulement sur la culture cible mais aussi sur leur propre culture par effet de comparaison. Ainsi, avec plusieurs publics américains, les différences interrégionales ont été mises en avant : on ne partage pas les mêmes valeurs au Nord des Etats-Unis qu'au Sud. Par ailleurs la discussion s'est à plusieurs reprises engagée sur nos divergences de représentations, l'échange des points de vue conduisant à une découverte de la culture des autres et de leurs représentations sur la culture française. C'est d'ailleurs en vertu de ces critères que cet outil pédagogique ne devrait pas être perçu comme un outil d'évaluation.

Nous voulons mettre en garde ici l'utilisateur devant la présentation et l'utilisation formelle qu'il pourrait faire de ce produit. Alors que les étudiants étrangers entraient facilement dans le jeu de la différence interculturelle, les enseignants de FLE, outre l'aspect culturel, ont souvent fait valoir une perspective pédagogique centrée sur la langue.

Si ce matériau est conçu sous la forme d'un questionnaire c'est uniquement en raison de considérations pratiques. Il ne s'agit en aucun cas de trouver la bonne réponse: toute réponse d'apprenant est justifiée et justifiable par sa représentation du monde. Ce qui est primordial, c'est la confrontation de jugements personnels façonnés par une culture et la découverte d'une autre réalité culturelle.

A cet égard, une telle approche de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues s'intègre dans le cadre d'une pédagogie centrée sur l'apprenant qui permet à celui-ci de faire appel à ses propres savoirs, à sa propre vision du monde, confrontés à ceux de la culture cible.

CONSTRUIRE SON APPRENTISSAGE :
Compte-rendu d'une expérience d'auto-apprentissage
avec soutien en anglais pour des étudiants en
architecture

Sophie BAILLY
Gilles PETITDEMANGE

Abstract

This article reports on an experiment in teacher-assisted self-directed learning of English. This experiment took place at the school of Architecture of Nancy and was meant to help the students develop reading comprehension strategies.

A la demande de l'Ecole d'Architecture de Nancy, le CRAPEL a pris en charge pour la deuxième année consécutive l'élaboration d'un programme pédagogique et la formation en anglais des étudiants de 1ère, 2ème, 3ème et 4ème année. L'année 1990-91 a été l'occasion de mettre en place pour les étudiants de 1ère année un système autonomisant issu des recherches du CRAPEL dans le domaine de l'auto-apprentissage des langues.

I - DESCRIPTION DU GROUPE

Les étudiants de 1ère année inscrits en anglais sont au nombre de 85. Ils viennent d'horizons différents : baccalauréat séries A, B, et même F. Leurs passés linguistiques sont divers : certains étudiants n'ont pas étudié l'anglais en Terminale. D'autres ont eu de très bonnes notes au baccalauréat (14 ou plus). Les disparités sont donc très grandes.

De plus, l'enseignement de l'anglais dans le secondaire est guidé par "l'objectif final" qui est l'épreuve du baccalauréat. A l'exception de la section A1 cette épreuve se déroule à l'oral et se caractérise par une situation de communication particulière : celle du monologue (dans le meilleur des cas) ou de l'écrit oralisé. "Les aptitudes communicatives que l'on apprécie (à l'épreuve orale du baccalauréat) sont essentiellement scolaires : répondre aux sollicitations d'un enseignant, (...) éviter les erreurs morpho-syntaxiques." (O.REGENT, 1989). Aux deux contraintes déjà citées (nombre élevé d'apprenants, hétérogénéité des niveaux) s'en sont greffées d'autres : emploi du temps chargé des étudiants, créneaux horaires et enveloppe budgétaire limités.

L'emploi du temps en 1ère Année de DEFA est très lourd. Il comporte 35 heures d'enseignement réparties sur cinq journées. Il va de soi que les enseignements fondamentaux (géométrie descriptive, histoire de l'architecture...) sont privilégiés par les étudiants. L'anglais apparaît donc en état d'infériorité, comme un enseignement secondaire qu'il faudra, pour certains des apprenants, "subir". Cet état de fait est à prendre en compte pour la mise en forme du cours qui devra entretenir une certaine motivation chez les apprenants, car "la pratique sans bonne volonté ne donne que de piètres résultats" (W.F. MACKEY, 1972). La création et l'entretien de la motivation se font à partir de deux pôles : le choix des textes et des activités subséquentes, et l'attitude de l'enseignant qui par sa personnalité, sa ponctualité, son "charisme" stimulera la motivation des apprenants. (M.J. GREMMO, 1983).

II - OBJECTIFS

L'objectif est d'améliorer la compréhension écrite des apprenants tout en essayant de leur faire découvrir ou redécouvrir le plaisir de la lecture.

D'une part, la compréhension écrite est l'aptitude la plus facile (ou la moins difficile) à acquérir. En effet, l'avantage du support écrit est qu'il permet des retours en arrière lors de la phase de perception des signaux. De plus, l'apprenant éprouve moins de difficulté de segmentation qu'à l'oral grâce à la ponctuation. Enfin, comprendre est souvent plus facile que s'exprimer. "La compétence de tout locuteur en compréhension est de loin supérieure à sa compétence en expression et ce, même en situation "normale" de langue maternelle." (M.J. GREMMO, 1986-87).

D'autre part, la compréhension écrite est l'aptitude la plus facilement utilisable par les étudiants de l'Ecole s'ils désirent fouiller les documents en langue anglaise de leur bibliothèque, et elle correspond aux besoins réels des étudiants. "Compréhension écrite" n'est pas ici synonyme de traduction au sens littéral du terme. C'est plutôt la capacité de l'apprenant à saisir le thème d'un texte, à déterminer si ce texte est susceptible de l'intéresser, et à en tirer les informations importantes. Dans notre cas, la lecture est perçue comme un outil de recherche de l'information.

III - CHOIX DE LA METHODE

A) Constitution des groupes

Notre première démarche a été de faire passer aux étudiants un test de niveau en compréhension écrite élaborés par le CRAPEL afin de connaître le niveau de chaque étudiant et de mesurer l'écart linguistique entre les meilleurs et les moins bons.

Les moyennes des tests se sont échelonnées entre 1.85 et 14.3 sur 20. Cependant la majorité des étudiants se situait autour de 8 de moyenne. Il a donc été décidé de constituer un groupe avec les étudiants dont la note moyenne aux tests était inférieure à 5/20. Cela représentait un effectif de 15 personnes auxquelles serait dispensé un cours dit "de mise à niveau" de deux heures par semaine.

De manière à optimiser le travail, nous avons demandé à ces étudiants de faire chaque semaine un travail personnel sur le point de grammaire de l'écrit abordé en cours, le texte support de l'activité étant choisi par les étudiants eux-mêmes. Les veilles de vacances, ceux-ci rendaient au professeur l'ensemble de leurs travaux personnels pour évaluation.

Pour les 70 autres étudiants, nous avons décidé de mettre l'accent sur leur autonomisation par la mise en place d'un système d'auto-apprentissage avec soutien (SAAS). Les raisons qui ont dicté notre choix sont multiples :

- premièrement, il nous a paru judicieux de faire comprendre aux étudiants qu'ils étaient sortis du système "scolaire", qu'il était temps pour eux de se prendre en charge, tout en leur donnant les outils pour le faire, pour leur permettre "d'apprendre à apprendre". De cette manière, leur apprentissage pourrait être entretenu en l'absence d'enseignant.
- deuxièmement, l'effectif important de la promotion, car nous nous refusions à faire cours à des groupes de 25 à 30 apprenants ;
- troisièmement, le manque de moyens, qu'ils soient humains (deux enseignants), horaires (quatre heures par semaine pendant 16 semaines), ou logistiques (pas assez de salles de cours).

B) Mode de contrôle

Les modalités d'examen étaient communes à tous les étudiants de 1ère année : trois devoirs sur table comptant pour 1/3 de la note finale, les 2/3 restants étant constitués par la note attribuée aux travaux personnels.

Entre chaque entretien, l'étudiant travaille sur son dossier de travail personnel. Il recherche des textes en anglais dont il étudie les difficultés. Les difficultés en question sont différentes pour chaque étudiant, elles peuvent être liées à la morphologie, à la syntaxe, au lexique, ou à l'organisation textuelle. Ces dossiers d'une part donnent l'occasion à l'étudiant d'exercer une prise de décision autonome (choix du texte, choix méthodologique), et d'autre part lui permettent de réinvestir les informations et la méthodologie dans d'autres matières.

L'évaluation sous forme de partiel portait sur la compétence de compréhension écrite. Elle nous permettait de situer les apprenants par rapport à l'objectif fixé. Chaque partiel comportait deux textes tirés de quotidiens britanniques accompagnés d'exercices de compréhension écrite auxquels les étudiants avaient été préparés.

IV - LE SYSTEME D'AUTO-APPRENTISSAGE AVEC SOUTIEN

Organisation

Nous avons organisé les séances de la manière suivante : les apprenants ont été groupés par trois ou quatre. Chaque groupe rencontrait son conseiller pendant une demi-heure toutes les deux semaines suivant un planning défini à l'avance et affiché sur les panneaux de l'Ecole. Lors du premier entretien nous avons expliqué aux étudiants en quoi consistait le SAAS, pourquoi nous avions choisi ce système d'apprentissage et comment en tirer le meilleur bénéfice. L'intérêt de ce système est de donner aux apprenants le choix de leur politique d'apprentissage de l'anglais : matériaux, moment, durée, fréquence.

Rôle du Conseiller

Dans ce système d'apprentissage auto-dirigé avec soutien, les rôles du professeur et de l'étudiant diffèrent du schéma classique enseignant-enseigné. Aussi dans cette partie nous parlerons plutôt du conseiller et de l'apprenant.

Les tâches du conseiller sont d'ordre administratif, pédagogique et psychologique.

- C'est lui qui affiche à l'avance les heures des rendez-vous bi-mensuels.
- Il prépare les documents de soutien méthodologique qui seront distribués à chaque rendez-vous : fiches d'explication et d'observation de la morpho-syntaxe ou de grammaire textuelle avec exercices d'application ; traitement de documents authentiques pour l'entraînement à la lecture en anglais.
- Il reçoit les apprenants pour faire avec eux une évaluation quantitative et qualitative du travail en cours. Au cours de chaque rendez-vous les apprenants à tour de rôle présentent les textes qu'ils ont choisis. Le conseiller suggère alors si nécessaire des pistes de travail soit en fonction du point abordé dans le document de soutien du moment, soit en fonction des difficultés spécifiques de l'apprenant.

Centre de Ressources

** Ressources documentaires*

L'Ecole d'Architecture dispose d'une bibliothèque abondamment pourvue de livres et revues en anglais, et d'une "diathèque" (mot utilisé sur place pour désigner un centre de ressources audio-visuelles : diapositives, vidéo, cassettes

audio). Le fonds de ressources en documents audio-visuels en anglais a pu être enrichi au fur et à mesure grâce à une recherche documentaire effectuée par les enseignants d'anglais et la personne responsable de la diathèque. Outre les documents authentiques, les étudiants peuvent trouver à la diathèque des documents didactiques produits par le C.R.A.P.E.L. (*Cours Intensif d'Anglais Oral et Modules d'Expression Fonctionnelle*) acquis par l'Ecole lors de la mise en place des cours d'anglais en 1989.

** Matériel et équipement technique*

La diathèque est équipée de quatre téléviseurs, deux magnétoscopes, un lecteur vidéo, une dizaine de cassettophones, avec autant de casques, et un projecteur de diapos. Une quinzaine d'étudiants peuvent donc travailler simultanément.

Un photocopieur est à la disposition des usagers de la bibliothèque (moyennant 30 centimes la page).

** Procédure*

- La bibliothèque est ouverte toute la journée sans interruption entre midi et 14 heures. Les étudiants peuvent soit retirer les ouvrages dont ils ont besoin, soit les consulter sur place dans la salle de travail jouxtant la salle de documentation. Une liste des ouvrages en anglais répertoriés par les documentalistes est à la disposition des étudiants pour faciliter leur recherche.

- La diathèque quant à elle, est fermée de midi à 14h. Aussi, si les étudiants souhaitent travailler sur un document audio-visuel pendant ce créneau horaire, ils doivent en avvertir la "diathécaire" le matin afin que celle-ci puisse préparer le matériel et le document. L'étudiant n'aura alors qu'à demander l'accès à la salle de travail à la bibliothécaire de permanence.

- Cet aménagement est spécifique à ce créneau horaire. Aux autres moments de la journée l'étudiant n'a pas besoin de prendre rendez-vous. Le prêt est indirect, les documents doivent être demandés à la personne responsable, et ne peuvent être empruntés.

Fréquentation de la "diathèque"

Cette année (janvier à mai) 107 étudiants ont utilisé la diathèque pour travailler l'anglais : 82 ont travaillé sur une cassette audio et 25 ont demandé une cassette vidéo.

Description du contenu

Durant les entretiens, les apprenants nous rendent compte du travail effectué depuis leur précédent rendez-vous et nous font part des difficultés rencontrées. Après avoir répondu à leurs questions, nous leur distribuons un aide-mémoire traitant, soit d'un point de grammaire de l'écrit qui pose problème en compréhension écrite (forme en *-ing*, modaux,...), soit de la structure des textes ou des paragraphes, ainsi qu'un texte avec des questions de compréhension écrite globale, ou détaillée, ou des exercices de lecture rapide. Le corrigé des exercices leur est remis lors de l'entretien suivant.

En résumé, cette méthode répond à un double objectif. Le premier est de rafraîchir les acquis des apprenants et de favoriser des acquisitions linguistiques nouvelles. Le second est d'éveiller les apprenants d'un niveau moyen ou fort à l'auto-apprentissage par le biais de la mise en place du SAAS.

V - EVALUATION DES EFFETS DU SAAS PAR LES CONSEILLERS

Certains apprenants ont déclaré en fin d'année avoir été satisfaits par la méthode suivie. Il semble que chez ces apprenants, le réflexe de lecture se soit développé. Chez d'autres, la prise en charge personnelle a été moins importante, voire inexistante. Ceci peut s'expliquer par le fait que certaines personnalités requièrent un soutien, voire un contrôle, plus systématique et plus fréquent.

VI - EVALUATION DU SAAS PAR LES APPRENANTS

En ce qui concerne le SAAS, les réflexions de certains apprenants sont contradictoires. Autant ils apprécient la liberté de choix des textes et des activités, autant ils regrettent d'avoir à chercher eux-mêmes les textes! Mais en général, les apprenants apprécient la formule, soulignant la nécessité de se prendre en main et de travailler. Impossible en effet de rester passif au fond d'une salle de cours. Ils souhaitent pourtant, comme leurs homologues du cours de soutien, qu'une place soit réservée à l'oral.

Une approche de l'oral améliorerait aux yeux des apprenants la formule d'enseignement. Ce serait le cas si les apprenants avaient du temps supplémentaire à consacrer à cette deuxième aptitude. Mais les documents sonores sur l'architecture possédés par l'Ecole se prêtent mal pour l'instant à un usage en autonomie (pas de script). Utilisés en classe, ils requièrent de

petits groupes d'apprenants qui, en raison des contraintes budgétaires, ne peuvent être mis en place qu'au détriment de l'écrit. De plus, la compréhension orale n'a, pour les étudiants d'architecture, qu'une importance secondaire par rapport à la compréhension écrite.

** Enquête*

A la fin de l'année universitaire nous avons procédé à une enquête auprès des étudiants de 1ère année. Les questionnaires ont été distribués par l'étudiante déléguée de 1ère Année qui devait se charger également de les récupérer. Nous devons signaler qu'à cette époque les Ecoles d'Architecture traversaient une période conflictuelle avec leur ministère de tutelle : enseignants et étudiants en grève, locaux occupés, manifestations... Ces événements pourraient expliquer en partie le manque de motivation des étudiants à répondre à notre enquête.

** Questionnaire*

Sur les 70 questionnaires d'évaluation distribués aux étudiants suivant le SAAS, seulement 23 ont été retournés. Il va sans dire qu'avec un nombre de réponses aussi petit nous ne pouvons pas avoir d'idée exacte sur la manière dont le SAAS a été ressenti par l'ensemble des étudiants. Toutefois, les questionnaires récupérés représentent tout de même un tiers de l'effectif. C'est pourquoi nous les présenterons et les commenterons ci-dessous.

Les trois premières questions concernent l'organisation du SAAS :

- 1) 17 étudiants se disent satisfaits de la fréquence des rendez-vous contre 6 non-satisfaits.
- 2) 14 étudiants sont satisfaits de la durée des rendez-vous contre 9 non-satisfaits.

A notre avis, étant donné que les rendez-vous avaient lieu tous les quinze jours et qu'ils duraient 30 minutes, il aurait été étonnant que les étudiants ne soient pas satisfaits par un système aussi peu contraignant apparemment en terme de présence.

- 3) 22 étudiants sont satisfaits du nombre d'étudiants par mini-groupe. Un étudiant ne se prononce pas.

Ce taux de satisfaction confirme nos attentes quant à la nécessité d'exercer le conseil en apprentissage avec un nombre d'étudiants aussi réduit que possible.

- 4) et 5) 12 étudiants sur les 23 n'ont pas éprouvé de difficulté d'adaptation au système. Sur les 11 qui ont eu des problèmes, 5 les ont surmontés en cours d'année.

Le SAAS rompt totalement avec les habitudes scolaires traditionnelles, ce qui explique qu'une proportion d'étudiants ait pu se trouver en situation de difficulté face à la nécessité de prendre en charge leur propre apprentissage au lieu de tout recevoir passivement de l'enseignant.

- 6) 15 étudiants estiment avoir un peu ou beaucoup progressé en compréhension écrite. 5 disent n'avoir pas progressé du tout, 2 pensent avoir régressé et 1 ne se prononce pas.

Bien que la majorité des réponses soit positive, nous devons garder à l'esprit qu'étant donné la faible représentativité de l'échantillon nous ne pouvons être certains que ce sentiment de progression soit partagé par les autres étudiants. Toutefois nous avons constaté que les textes choisis et étudiés par les étudiants gagnaient au fur et à mesure de l'année en longueur, en difficulté et en variété. Nous avons personnellement l'impression que nos étudiants ont donc progressé en lecture de l'anglais.

- 7) 14 étudiants sur les 23 réponses déclarent avoir le sentiment de réfléchir différemment à leurs problèmes d'apprentissage de langues.

Il semblerait que le fait d'être conseil·e plutôt qu'"enseigné" ait favorisé chez les apprenants une sensibilisation à l'apprentissage en autonomie.

- 8) 13 étudiants ne sont pas satisfaits par le SAAS, même si 8 le sont.

Alors que les 7 premières questions semblent montrer une perception plutôt favorable du SAAS, la huitième les prend à contre-pied. Ainsi, la majorité des opinions exprimées reconnaît objectivement les aspects positifs du SAAS, mais lorsqu'on demande aux étudiants de donner un avis subjectif, ils se disent majoritairement non-satisfaits.

- 9) Dans les observations et suggestions on constate le poids des habitudes de l'enseignement traditionnel comme l'envie de faire davantage de grammaire, d'être "poussé" par l'enseignant.

En conclusion de ce modeste sondage, nous sommes tentés de dire que dans leurs réponses apparemment contradictoires, ces étudiants nous font penser à ces gros mangeurs-buveurs- fumeurs, qui reconnaissent les bienfaits d'une vie saine mais ne peuvent se résoudre à l'adopter.

CONCLUSION

Les réactions négatives exprimées dans les réponses à l'enquête sont à notre avis liées à plusieurs facteurs. Tout d'abord l'apparente souplesse horaire du système déstabilise les étudiants qui ne savent pas gérer leur temps disponible. Ensuite le SAAS surprend par trop les étudiants encore imprégnés du système scolaire directif, et considèrent l'enseignement de l'anglais comme un dû. Enfin, le statut de l'anglais dans le cursus en fait une matière marginale et explique une motivation parfois fluctuante, soumise de surcroît au calendrier des obligations liées autres matières du cursus.

Mais ce système semble tout de même avoir porté ses fruits puisque nous avons pu constater une augmentation qualitative et quantitative de la lecture en anglais, révélée par les dossiers de travail personnel.

**ESSAI D'ANALYSE DES ERREURS DANS LES
PRODUCTIONS ECRITES DE JEUNES ENFANTS
SOURDS**

Jacqueline BILLANT et al.

Abstract

This article reports on a research project carried out by a group of students and their teacher within the framework of Master's degree course on 'Deafness and Language'. After a brief review of the language acquisition problems which result from early deafness, an approach to the teaching of French to the deaf based on error-analysis is presented. The most frequent errors occurring in a small corpus of written texts are analysed together with a number of suggestions for dealing with them.

*Nous remercions les enseignants de CE1 et CE2 de
l'Institut de Jeunes Sourds de La Malgrange et de
l'école Jules Ferry à Lunéville, qui ont permis le recueil
des données.*

Ce document est le compte-rendu d'un travail de réflexion et de recherche mené par un groupe d'étudiants et leur professeur dans le cadre du cours Surdité et Langage (niveau maîtrise) dispensé à l'UFR des Sciences du Langage de l'Université de Nancy II.

Quelques étudiants se sont chargés de la rédaction de ce document. Chacun d'eux a rédigé une partie du texte, ce qui explique un léger manque d'unité de style.

Le comité de rédaction était
composé de :

Marianne CHEDEMAIL,
Sophie FLEURENTIN,
Sandrine GERARD,
Xavier MORGANTE,
Jean-Noël PALLEZ,
assistés de l'enseignante,
Jacqueline BILLANT.

Les étudiants ayant participé à ce travail de réflexion sont : Rabiha AIACHI, Rihad BAKLOUTI, Marianne CHEDEMAIL, Marie-Christine DELICOURT, Sophie FLEURENTIN, Sandrine GERARD, Valérie HAAS, Lucette HENRY, Fabienne KLEINMANN, Marie-Odile LECAS, Xavier MORGANTE, Jean-Noël PALLEZ, Euf mia RAGOT, et leur professeur, Jacqueline BILLANT.

La situation linguistique de l'enfant sourd

La langue maternelle est la première langue que l'enfant apprend. C'est donc sa langue première. Le plus souvent, elle est transmise par la mère mais c'est aussi, en général, la langue de la communauté de l'enfant.

Pour accéder au langage, certaines conditions sont nécessaires. Il est important que les oreilles et les organes phonateurs soient en état, et qu'il n'y ait pas de blocage intellectuel et psychologique. Il faut également que l'environnement social et linguistique de l'enfant soit suffisamment riche. Car les parents représentent le modèle linguistique, ils sont médiateurs de la langue (et non pas enseignants). Quand toutes les conditions sont réunies, l'enfant s'imprègne du modèle linguistique et il va tenter d'imiter ses parents.

Dès les premiers mois, en effet, l'enfant a le désir de communiquer. Il émet des sons, prend conscience de ses organes auditifs et phonateurs. Ensuite, de 9 à 12 mois, l'enfant est au stade de la compréhension : il comprend ce qu'on lui dit et réagit à sa manière, même s'il n'est pas encore capable d'exprimer ses sentiments. Il tente cependant, à travers certains gestes et certaines expressions, d'exprimer ses refus ou ses contentements. Dans la période de 12 à 18 mois, l'enfant commence à s'exprimer. Il fait des hypothèses sur le langage qu'il teste ensuite. Il utilise la méthode des essais et des erreurs et construit ainsi, petit à petit, les règles de fonctionnement du langage. L'apprentissage de la langue maternelle est donc une acquisition naturelle qui va se poursuivre pendant plusieurs années.

C'est ce mode d'acquisition naturel qui oppose la langue maternelle et la langue seconde, car la langue seconde s'apprend par enseignement, le plus souvent en contexte scolaire. L'apprentissage est donc tout à fait différent, beaucoup plus rigide. En effet, on apporte tout faits, à l'apprenant, les rapports entre signifiant et signifié. L'enfant ne passe plus par la phase de construction du langage. Il faut intégrer les notions proposées sans faire d'hypothèses, de déductions.

Lorsqu'une personne s'est approprié sa langue maternelle et qu'elle a intégré la langue seconde qu'on lui a enseignée, on parle de bilinguisme. Ainsi, si la personne parle couramment les deux langues, elle est dite bilingue.

Il y a également bilinguisme lorsque l'enfant est confronté simultanément à deux langues, soit au sein de sa famille, soit entre sa famille et la société dans laquelle il vit. Dans ce cas, l'enfant acquiert généralement les deux langues simultanément selon le même processus que pour une seule langue maternelle (BLANC et HAMERS, 1985 ; HARDING and RILEY, 1986).

La situation linguistique de l'enfant sourd sévère ou profond est bien différente de celle d'un enfant entendant. L'enfant sourd n'a pas la chance d'évoluer dans un bain de langage. Il manque de stimulations et perd le modèle linguistique que lui offrent ses parents (si ceux-ci sont entendants). Il saisit l'image musculaire, mais pas l'image acoustique. L'enfant sourd perd donc l'exercice de déduction, d'essais et d'erreurs, le travail d'analyse, qui mènent à l'acquisition du langage. Il se trouve dans une situation particulière : il ne s'appropriera pas naturellement le langage, il ne l'intégrera pas. Dès lors, la communication devient vite réduite et rudimentaire, puisque la seule communication avec l'enfant sourd pour des parents entendants est constitué par les sourires, les mimiques ou autres, ce qui est bien insuffisant.

Il serait tout à fait souhaitable que l'enfant sourd puisse acquérir une langue selon les mêmes modalités que l'enfant entendant, mais en passant par le canal visuel, qui a conservé son intégrité : on pense donc à la LSF (Langue des Signes Française), langue basée sur les gestes, et qui emprunte le canal visuel-gestuel. Pour que l'enfant sourd acquière cette langue, il faut qu'il dispose de modèles. Ceci n'est possible que si les parents sont sourds eux-mêmes et pratiquent la LSF, mais seuls 9 % environ des enfants sourds ont des parents sourds.

Pour les enfants sourds de parents entendants, une solution serait de mettre l'enfant le plus tôt possible en présence d'adultes sourds qui lui offriraient les modèles linguistiques nécessaires à l'acquisition de la LSF. D'autre part il est important que les parents apprennent le plus tôt possible la LSF afin de pouvoir communiquer avec l'enfant sourd dans sa langue première. De toute façon, bon nombre d'enfants sourds fréquentent un institut ou une école spécialisée et se mettent à apprendre la LSF au contact de leurs camarades.

Néanmoins, les sourds ne peuvent communiquer en LSF que dans la communauté sourde. Et, pour s'intégrer à la société, à leur famille, pour accéder à la culture de la société dans laquelle ils vivent, ils ont besoin de maîtriser le français. Il faut donc le leur enseigner : ainsi le français deviendra leur langue seconde. Mais l'enseignement du français à de jeunes sourds pose de gros problèmes, étant donné que le modèle oral ne leur est pas directement accessible, et que leurs productions phoniques ne bénéficient pas du contrôle auditif.

I. LES ERREURS A L'ECRIT DE JEUNES SOURDS FRANCAIS

L'objet de notre recherche était de nous intéresser aux difficultés d'apprentissage du français par les enfants sourds de classes primaires.

Notre choix s'est fixé sur l'écrit. Nous avons laissé de côté l'oral pour plusieurs raisons. D'une part, nous ne sommes pas orthophonistes et les

problèmes liés à l'articulation, à la phonétique, ne constituent pas, de ce fait, notre principal intérêt. D'autre part, les productions des enfants sont beaucoup plus faciles à recueillir et à observer à l'écrit qu'à l'oral.

Nous avons demandé à deux institutrices de Cours Élémentaire de l'Institut de La Malgrange quelles étaient les principales difficultés qu'elles rencontraient dans l'enseignement du français, et quelles étaient les erreurs que les enfants commettaient le plus.

Voici les problèmes les plus fréquemment rencontrés par ces enseignantes :

1 - Au niveau lexical, les enfants déficients auditifs s'arrêtent souvent à une seule définition et surtout au terme générique. Pour eux, le signifié n'a qu'un seul signifiant. Ainsi, un sapin n'est pas un arbre; une auto n'est pas une voiture.

2 - Les termes abstraits posent des problèmes d'acquisition. "Désirer", "voir", "croire", "penser", de même que les métaphores spécifiques à la langue française ne sont pas bien compris. Des expressions comme "tomber amoureux", "prendre le train", "avoir l'air bête",..., suscitent des difficultés.

3 - Les enfants sourds ont une bonne mémoire à court terme mais une mauvaise mémoire à long terme. Ils ont, de ce fait, beaucoup de mal à réutiliser le vocabulaire qu'ils ont appris. C'est ainsi qu'un mot doit être présenté au moins sept fois avant que les enfants ne le comprennent et ne l'utilisent. Ceci entraîne des difficultés en lecture et également en expression.

4 - D'une façon générale, les écrits des enfants manquent de pronoms personnels, de déterminants, de prépositions, d'accords. Les classes de mots suscitent de gros problèmes chez les enfants. En effet, pour exprimer, en LSF, des notions comme "triste", "tristesse", "s'attrister", les enfants n'utilisent qu'un seul geste et pourtant ces trois termes, bien qu'étant de la même famille, présentent quelques différences quant à leur emploi.

5 - En ce qui concerne la compréhension, les enfants oublient le sens des mots qu'ils ont déjà rencontrés. Ils ne cherchent pas à anticiper, à faire des hypothèses, et ils ne parviennent pas à imaginer et à comprendre les histoires relevant de l'irréel, les contes. Trop souvent, les enfants ne comprennent plus ce qui se passe dans le récit car ils n'ont plus de référents.

Les enfants sourds rencontrent donc beaucoup de difficultés face à l'apprentissage du français, mais il est essentiel de préciser qu'ils passeront par les mêmes étapes d'acquisition que les enfants entendants. Il y aura seulement un grand décalage et du retard. Il est possible de dire également que les problèmes que l'enfant sourd rencontre en apprenant le français sont similaires aux difficultés rencontrées par des élèves débutant une langue étrangère.

Qui dit enseignement d'une langue seconde, dit toujours comparaison avec la langue première. Or, nous l'avons vu plus haut, l'enfant sourd ne maîtrise pas bien la LSF qui peut être considérée comme sa première langue. Dès lors, l'apprentissage d'une seconde langue, à savoir le français, se révèle une tâche ardue. Car la LSF est présente malgré tout dans cet enseignement. Jacques Legrand écrit à ce propos: "l'acquisition de la langue première est contemporaine et partie intégrante de la structuration mentale et psychique de l'individu, alors que la langue seconde doit trouver sa place dans un terrain déjà occupé" (François, 1980). Indépendamment des procédés employés, le montage des deux systèmes linguistiques chez le sujet, du fait de cette différence essentielle dans les conditions mêmes de leur mise en place, est nécessairement différent.

Rappelons que l'enfant sourd n'a pas, à cet âge là, de langue bien établie, avec un vocabulaire riche et des structures stables. L'enfant ne peut donc pas construire une seconde langue sur une première langue solide. La LSF n'est pas une langue solide parce qu'elle n'a pas été exploitée, enrichie au sein de la famille, dans la cour d'école, en classe. Ce n'est pas la langue des parents et de l'entourage, elle n'a donc pas été utilisée couramment par l'enfant, et ce n'est pas non plus la langue de la société.

Pour illustrer leur propos, les institutrices nous ont apporté de petits textes écrits par des élèves de CE1 et CE2. Ces textes, dont quelques exemples sont fournis en annexe, montrent les difficultés que ces jeunes élèves éprouvent à maîtriser la langue française. Ils paraissaient intéressants à exploiter, mais ont soulevé le problème de la méthode à utiliser pour analyser les erreurs qu'ils contenaient.

II. METHODE D'ANALYSE DES ERREURS

Face aux difficultés des enfants sourds, Victor Leduc s'interroge, dans un article intitulé "Le problème des fautes dans l'enseignement de la langue aux déficients auditifs" (1982), sur l'élaboration d'une pédagogie corrective, en vue de rectifier l'expression fautive des enfants sourds. Il s'agirait de classer les fautes: "une classification serait féconde", selon Victor Leduc, "car elle conduirait à une recherche des causes et par suite à une pédagogie préventive".

Avant de nous proposer sa propre classification des erreurs, Victor Leduc passe en revue un certain nombre de méthodes de classement possibles.

a) Menyuk analysant les erreurs de l'enfant anglophone normal apprenant sa langue maternelle, souligne trois grands types de fautes :

- l'omission, l'oubli,
- la redondance, la superfluité de mots,
- enfin, la substitution.

A cela, Menyuk ajoute les fautes portant sur l'ordre des mots et sur les accords.

b) F. François (1974) présente trois types de classification :

- selon des niveaux d'organisation : non réalisation de la forme de l'unité linguistique (fautes graphiques par exemple), fautes de syntaxe, fautes de lexique.

- selon la nature combinatoire du langage : les fautes sont ici classées en deux catégories : les "bonnes fautes" d'un côté, par application induite de règles générales ; "les mauvaises fautes" de l'autre, par non acquisition d'un procédé général.

- selon le "résultat formel" : ce type de classification rejoint celui de Menyuk vu précédemment. On y retrouve les omissions, les ajouts, les substitutions, enfin les déplacements.

c) La grille de classement typologique des fautes du BELC (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation Française à l'Étranger, 1967) repose sur une étude comparée ou contrastive entre la langue première (ou langue de départ) et la langue seconde (ou langue cible) pour mettre en évidence les différences les plus importantes, c'est à dire les risques d'interférences (les problèmes).

Signalons que cette étude introduit deux oppositions binaires:

- faute graphique/faute orale, pour les fautes lexicales et morphologiques ;

- faute absolue/faute relative. Une faute est absolue lorsqu'elle aboutit à une forme inexistante (à l'oral comme à l'écrit). Une faute est relative lorsque la forme existe mais qu'elle est inacceptable dans le contexte. (cf. la grille de classement général du BELC, annexe 1).

d) Hammoud classe les fautes du déficient auditif d'un point de vue formel ainsi que d'un point de vue grammatical.

e) Classement psycholinguistique qui prend en compte:

- les fautes qui empêchent ou entravent gravement la communication.
- les fautes qui gênent seulement la communication.

f) La classification choisie par V. Leduc repose essentiellement sur des critères fonctionnels. Il s'agit, selon lui, "de dégager les aspects qui marquent les étapes d'acquisition de la langue par l'enfant sourd et qui révèlent la manière dont il assimile les règles fondamentales ou secondaires du fonctionnement linguistique". V. Leduc rejette les critères purement psychologiques, psycholinguistiques, métalinguistiques ou purement formels, car "ils n'éclairent pas notre pratique pédagogique et ils font parfois appel à une

interprétation au niveau des causes". Mais il retient la distinction entre les fautes qui empêchent et celles qui gênent la communication, car elles pondèrent la gravité de ces fautes. La classification de V.Leduc est riche et détaillée. Peut-être l'est-elle trop car elle devient vite un peu confuse. Elle apparaît parfois subjective : peut-être est-ce dû au fait que les expressions erronées sont citées hors contexte.

Nous avons choisi l'approche de F. François qui nous paraît complète et bien adaptée pour l'étude des petits textes des déficients auditifs de La Malgrange. Cette approche tient compte du résultat formel, c'est à dire, des omissions, des ajouts, des substitutions, des déplacements et elle distingue aussi les niveaux d'organisation, la non réalisation de la forme de l'unité linguistique, les fautes de syntaxe et les fautes de lexique.

En ce qui concerne le résultat formel, on peut souligner dans les petits textes des déficients auditifs :

- des omissions d'articles définis. Par exemple: "*filie et garçon regarde chien*" (Sandrine 9 ans) ;
- des déplacements: les mots passent d'une position à une autre.

En ce qui concerne les niveaux d'organisation, signalons :

- la non réalisation de la forme de l'unité linguistique. Exemple de faute graphique: "*poissin*" au lieu de "*poisson*" (Jenngudi, 10 ans, DAP) ;
- des fautes de syntaxe. Certains verbes ne sont pas conjugués ou sont inexistants. Exemple de verbe non conjugué : "*le chien dormir*" (Jenngudi, 10 ans, DAP) ;
- des fautes de lexique. On peut noter des erreurs dans l'utilisation du vocabulaire.

En outre, on peut certainement noter une confusion entre le code gestuel et le code écrit. Autrement dit, le déficient auditif rapproche ce qu'on lui enseigne (la langue française) de ce qu'il connaît déjà (la langue gestuelle). Ce rapprochement, cette comparaison entre la langue étrangère (le français parlé et lu sur les lèvres) et la langue maternelle, peut justifier que l'on se réfère aussi à la grille de classement typologique des fautes du BELC.

Enfin, il ne faut pas oublier de tenir compte du classement psycholinguistique : la différence entre les "fautes qui empêchent ou entravent gravement la communication" et "les fautes qui gênent seulement la communication" peut aboutir à relativiser les fautes relevées.

III. ETUDE DE TEXTES ECRITS PRODUITS PAR DES ENFANTS DEFICIENTS AUDITIFS

1 - La démarche

Les institutrices de l'Institut de La Malgrange ont proposé à 17 enfants sourds sévères ou profonds de CE1 et de CE2 une série de trois images. Celles-ci représentent une suite d'actions mettant en scène une famille à la pêche au bord d'une rivière. L'exercice, pour ces jeunes élèves, consiste à rédiger un texte racontant ces trois images (les images figurent en annexe 2, ainsi qu'un échantillon des récits obtenus en annexe 3).

Devant la multiplicité des erreurs dans ces textes, il a paru nécessaire d'opérer des choix : il nous a en effet semblé inutile de dresser un répertoire exhaustif d'erreurs. Nous avons donc décidé de nous attacher à la structure syntaxique des récits au niveau de la phrase. Nous avons entrepris de relever les énoncés qui nous paraissaient acceptables sur le plan syntaxique.

Cependant, chaque énoncé comportait de nombreuses erreurs grammaticales et lexicales, et il était évident que nous ne pouvions pas avoir une démarche purement normative. Il ne s'agissait donc pas d'éliminer tout énoncé non conforme (au sens strict) au français écrit. Nous avons tout de même établi certaines contraintes afin d'accepter ou non les énoncés.

2 - Les critères d'acceptabilité

Il nous était difficile d'énoncer une règle d'acceptabilité ou de déterminer des critères a priori. Nous ne pouvions pas observer et trier ces énoncés avec un regard normatif. Chaque énoncé présentait une ou plusieurs erreurs grammaticales, bien que d'un point de vue fonctionnel, la communication existe et que le message soit perçu par le lecteur (s'il a connaissance du contexte de communication). Sur le plan sémantique, nous avons rencontré le même problème. En revanche, certains énoncés étaient difficilement interprétables. Même si l'on se référerait à la situation concrète, nous ne pouvions donner une signification précise.

Notre travail d'analyse a consisté d'abord à effectuer un découpage en énoncés, préalable indispensable vu l'absence quasi générale de ponctuation, de majuscules, ainsi que le flou des structures syntaxiques. Ensuite nous avons pu dégager les critères d'acceptabilité suivants :

a) Les différents types d'énoncés refusés.

La succession de mots

Certains énoncés ne présentaient aucune forme verbale mais uniquement une suite de noms.

- "papa poisson garçon et fille chien"
- "la pêche le poisson l'eau une grenouille chien fille garçon papa comme"
- "papa et fille et garçon poisson fille bravo chien"

D'autres énoncés comportaient un syntagme verbal incompréhensible.

- "garçon a au à fait grenouille"

La confusion lexicale

Nous avons remarqué une certaine confusion entre le lexique de la langue des signes et le lexique du français.

- "chien lit" pour : le chien dort (le mot lit signifie "est au lit").

L'absence de sens entraînée par ces différentes erreurs nous a poussés à éliminer ces énoncés difficilement compréhensibles même si l'on tente une interprétation en référence au contexte.

b) Les différents types d'énoncés acceptés.

Les énoncés ont été retenus car ils étaient compréhensibles ou interprétables par référence au contexte, bien qu'ils contiennent de nombreuses erreurs telles que:

L'absence ou la confusion d'article

- "garçon pêche toujours"
- "garçon attraper un grenouille"
- "garçon aide monsieur"
- "c'est histoire d'un grand monsieur Rachid"
- "monsieur pêche pour manger poisson"

les fautes morphologiques

Non conjugaison du verbe :

- "fille tricoter"
- "papa pêcher"
- "garçon attraper une grenouille"

Erreurs sur le verbe conjugué :

- "je trouvé une grenouille"
- "je avez trouvé un poisson"
- "papa regard poisson"

Erreurs sur le syntagme verbal :

- "papa a fait pêché poissons de mer" où "fait" est employé comme auxiliaire par assimilation avec la LSF.

Erreurs sur la forme lexicale :

- "monsier"
- "greouille" et "grenrouille"
- "graçon"

En fonction des critères retenus, l'énoncé "*papa regard poisson*" a donc été comptabilisé dans la partie S.V.O ; de même, l'énoncé "*monsieur pêche pour manger poisson*" fait partie de la structure S.V.C.

3 - Le classement

Les énoncés jugés acceptables ont ensuite été classés dans un tableau mettant en évidence les différentes structures syntaxiques utilisées par les enfants.

Nous avons relevé les quatre structures suivantes :

- * sujet - verbe (S.V)
- * sujet - verbe - objet (S.V.O)
- * sujet - verbe - attribut (S.V.A)
- * sujet - verbe - circonstant (S.V.C)

Une sous-structure sujet - attribut (S.A) a été distinguée vu sa fréquence d'apparition dans les récits des enfants. Elle consiste à mettre en relation un actant (sujet) et un attribut sans utiliser le verbe indispensable à cette mise en relation en français. Il nous a semblé que le verbe ne jouait ici qu'un rôle purement formel, et que nous avions affaire à une tentative imparfaite de mise en relation dont le sens était clair. L'énoncé "*chien surpris*", par exemple, est un calque de la LSF où la mise en relation se fait par simple juxtaposition, de même que dans des langues telles que l'arabe, le chinois...

Notons encore que dans la rubrique S.V.A figurent trois énoncés (placés entre parenthèses dans le tableau) qui correspondent à la formule de présentation : "*c'est l'histoire*" / "*c'est histoire*", que les enfants ont retenue comme une structure figée.

4 - Les résultats (Cf tableau ci-après)

91 énoncés ont été retenus, dont 44 présentent une construction de type S.V (soit 48 %), 30 une construction de type S.V.O (soit 33 %), 6 de type S.V.A (6.5 %), 9 de construction S.A (10 %) et 2 de type S.V.C (2 %).

On remarque la fréquence décroissante des structures relevées, S.V représentant la moitié des énoncés retenus (tous les enfants en produisent au moins une), et S.V.O le tiers (seulement 4 enfants ne l'ont pas produite). L'énoncé plus complexe S.V.C n'est encore que très rarement employé. La structure S.V.A semble en cours d'acquisition, puisque 9 enfants sur 17 utilisent la forme incomplète S.A. Il faut noter que les 3 occurrences de la forme complète S.V.A se trouvent chez le même enfant (Ludovic), le seul qui maîtrise l'emploi du verbe d'état nécessaire à la mise en relation. Cet enfant produit d'ailleurs encore une structure S.A ("*fille très très conten*") en concurrence avec la structure complète.

Cette analyse nous a paru incomplète, car elle ne rendait pas compte de la proportion d'énoncés réussis par rapport à l'ensemble du texte pour chaque enfant. Mais il était impossible de dénombrer, en terme d'énoncés, la partie inacceptable de chaque texte, car il s'agit le plus souvent d'énumérations, que l'absence de signes graphiques cohérents (majuscules, ponctuation, passage à la ligne) ne permet pas de découper en énoncés.

Le seul critère objectif utilisable est celui du nombre de mots. Nous avons donc dénombré pour chaque texte les mots inclus dans les énoncés jugés acceptables, ainsi que le total des mots employés. Le pourcentage de mots inclus dans un énoncé acceptable représente donc une sorte d'"indice de performance". Ces chiffres sont indiqués pour chaque enfant dans le tableau : les pourcentages s'échelonnent de 11 à 100%.

	S.V.	S.V.O.	S.V.A.	S.A.	S.V.C.	TOTAL DES ENNONCES RECUS	NOMBRE DE MOTS RETENUS	TOTAL DES MOTS	POURCENTAGE DE MOTS RETENUS
Nathalie	1	2	0	1	0	4	16	39	41 %
Jérôme	1	0	0	0	1	2	9	32	28 %
Richard	1	2	0	1	0	4	9	20	45 %
Sandrine	1	3	0	0	0	4	18	31	58 %
Dalila	1	1	0	0	0	2	14	27	52 %
Srey	5	3	(1)	1	0	10	31	48	64,5 %
Leila	2	3	0	2	1	8	21	42	50 %
Hélène	3	2	(1)	0	0	6	37	52	71 %
David	3	0	(1)	0	0	4	13	51	25 %
Cyrille	7	2	0	0	0	9	25	44	57 %
Jennudi	2	4	0	1	0	7	30	38	79 %
Evelyne	1	0	0	0	0	1	2	19	11 %
Soad	3	0	0	0	0	3	6	23	26 %
Jeremy	3	3	0	1	0	7	28	28	100 %
Mick	2	1	0	0	0	3	10	14	71 %
Aline	3	1	0	1	0	5	16	28	57 %
Ludovic	5	3	3	1	0	12	45	52	87 %
TOTAL	44	30	3+3	9	2	91			

IV. COMPARAISON AVEC DES ECRITS D'ENTENDANTS ET PROBLEMATIQUE DE L'ECRIT

Notre étude serait limitée si on ne lui donnait pas une valeur comparative : notre point de comparaison sera le travail d'enfants entendants. Nous avons choisi d'apparier les enfants en fonction de leur niveau scolaire et non de leur âge, les enfants sourds étant un peu plus âgés, mais avec une acquisition beaucoup plus récente du français.

Nous avons demandé à des enfants entendants de CE1 et de CE2 de réagir par écrit aux images qui ont été proposées antérieurement aux enfants sourds. C'est donc un travail identique qui a été demandé à des enfants sourds et entendants de niveau scolaire équivalent. Mais les récits des enfants entendants n'ont pas été appréhendés comme une mesure "étalon". Il s'agissait ici de trouver une valeur pertinente pour évaluer le problème des enfants sourds (et non pour le "négativer" en comparant, sans nuances, leurs travaux à ceux des enfants entendants). Car on veut exclusivement rapprocher les performances de communication d'enfants de niveau scolaire identique et non pas proposer un schéma grammatical ou syntaxique idéal.

L'erreur serait de prendre les deux catégories d'enfants et d'évaluer leur production sans tenir compte de la spécificité de chacun. Ce problème (de pédagogie et d'évaluation différenciée) reste un des principaux sujets de polémique dans le débat sur l'enseignement. On ne peut pas l'ignorer quand il s'agit d'évaluer des enfants entendants d'origine sociale et culturelle très différente. Cette précaution devient incontournable quand il s'agit de rapprocher des enfants sourds d'enfants entendants. En fait, c'est justement la spécificité (et non la valeur) de la production écrite des enfants sourds que l'on pourra saisir grâce aux deux échantillons de récits.

Les travaux des enfants entendants de CE1 et de CE2 apportent un éclairage sur les difficultés de l'apprentissage de la langue écrite. (Cf un exemple de récit en annexe 4). Néanmoins, et c'est là la grosse différence avec la production des enfants entendants, tous ces devoirs sont parfaitement compréhensibles et très imaginatifs. Pourtant, doit-on en être satisfait pédagogiquement ?

On ne peut répondre à cette question sans revenir brièvement sur la problématique du langage écrit. En effet, il faut prendre conscience de la distance, sinon de la contradiction, qui existe entre la langue parlée dans la vie quotidienne et la langue écrite enseignée à l'école. Cette distance est d'autant plus marquée que l'enfant est issu d'un milieu défavorisé. Cette vérité n'est plus à démontrer, il reste cependant à imaginer les moyens de lutter contre cet état de fait.

On pourrait naïvement proposer de remplacer la langue académique par le français parlé populaire (lequel ?)... Solution extrémiste qui, pourtant, doit

faire réfléchir sur la distinction entre ce qui est strictement fonctionnel et ce qui est purement normatif. Dans le langage de l'école, la distinction existe entre le système, qui permet la création linguistique écrite, et la norme, qui se fixe par la tradition avec ce que cela suppose de difficultés pour l'apprentissage. C'est par attachement à cette norme que les enfants commettent ce que l'on peut appeler des "bonnes fautes". Ces fautes qui sont autant de constructions, parfois maladroites, par analogie à un modèle. Il est clair que l'enfant cherche à satisfaire à cette norme dont il a conscience (c'est aussi pour lui un jeu de "faire comme les grands" ou de s'exprimer "comme dans les histoires").

Le problème est donc de savoir quelle langue enseigner et pour atteindre quel objectif ? Cela revient à s'interroger sur l'enseignement de la langue écrite. A quelle situation de communication faut-il préparer l'enfant ? L'objectif admis est de munir l'enfant des moyens de communiquer dans le temps et/ou dans l'espace avec un interlocuteur absent : situation où l'enfant peut être émetteur-scripteur et/ou récepteur-lecteur. Il est donc important de spécifier les situations de communication différée auxquelles on souhaite le préparer. Une pratique intéressante est de favoriser l'apparition, dans la vie de la classe, de situations de communication différée susceptibles de permettre à l'enfant de saisir la raison d'être de la langue écrite dans sa diversité (lettre à un ami, correspondance administrative...).

La dimension écrite du langage est, dans beaucoup de familles culturellement défavorisées, laissée pour compte car trop rébarbative. L'écrit est alors considéré comme un bien (car ces personnes défavorisées lui reconnaissent une valeur) réservé aux autres. L'écriture est, pour eux, une démarche coûteuse ; ils ont conscience de "mal parler" (par rapport à une langue académique qui est celle du journal télévisé par exemple) et, de ce fait, l'écriture leur est refusée. Comment pourraient-ils prétendre écrire une "langue" qu'ils ne connaissent pas ?

Il faut donc tenter de dépasser cette appréhension de l'écrit. L'apprentissage de la langue écrite à partir de situations motivées a toutes les chances de ne plus apparaître comme un arbitraire culturel et permettrait aux enfants (quel que soit leur milieu d'appartenance) de saisir la multiplicité et la nécessité de cette communication différée dans le temps, dans l'espace. Ainsi aura-t-on une chance de créer la motivation pour mobiliser les ressources cognitives nécessaires à la maîtrise de la langue écrite.

Dans les devoirs des enfants de cours élémentaire, les fautes d'accords, les erreurs lexicales... révèlent la distance entre la langue orale et la langue écrite. Ainsi, par exemple, les enfants utilisent, de façon plus ou moins heureuse, le passé simple, qui est la conjugaison la plus éloignée du langage verbal, car étant surtout le temps du récit écrit. Les enfants, quand ils écrivent, s'attachent à isoler ce qui est la norme, et tentent de se détacher de leur langage quotidien. Pourtant l'ignorance ou le non respect de ces règles ne nuit pas forcément à la compréhension, à la communication. Les enfants savent

intelligemment utiliser les outils dont ils disposent pour faire un récit compréhensible, intéressant, riche et imaginaire, dès lors que le lecteur "oralise" les textes des enfants. C'est à dire qu'il lui faut dépasser ses habitudes de lecteur. En effet, les fautes des enfants résultent souvent d'une transcription des sons. L'enfant n'a pas encore fait les photographies de tous les mots de la langue écrite, d'une orthographe qui n'est que l'utilisation d'outils graphiques pour écrire un son :

"c'est inssi que il s'allér alla pêche"
(c'est ainsi qu'ils allèrent à la pêche)

On a dans cet exemple l'éventail des erreurs des enfants. Tous les sons sont à leur place et l'aspect phonétique de cette phrase est correct. La photographie des mots n'est pas acquise, le découpage des mots et l'orthographe sont hasardeux, mais il y a une bonne utilisation des outils dont dispose l'enfant : le temps est correctement employé, l'enfant a marqué la liaison... Les erreurs sont uniquement des erreurs d'écrit. Oralisée, cette phrase est tout à fait acceptable. Mais, encore une fois, on a peu de chance d'entendre parler spontanément un enfant de cet âge avec ce niveau de langue; niveau qu'il a pourtant retenu pour l'écrit. Finalement, les enfants entendants ont réussi ce qui leur est demandé : communiquer en différé à des interlocuteurs hors situation, et c'est là justement que les enfants sourds ont échoué.

Mais s'agit-il vraiment d'un échec ? La distance entre la langue orale et la langue écrite, pour les entendants, ne peut pas être mise au même niveau que la distance séparant la langue des signes et la langue écrite pour les enfants sourds. Les rédactions des enfants entendants nous le montrent bien : ils savent retranscrire un son avec un signe graphique, même si ce n'est pas celui que l'histoire de la langue nous contraint à retenir. Pour l'enfant sourd, le chemin est plus tortueux. Il connaît la langue des signes, et on voudrait qu'il ait la capacité d'écrire la langue orale qu'il est en train d'apprendre. La difficulté est du même ordre que de demander à un entendant d'écrire, à l'aide de pictogrammes, le mandarin qu'il est en train d'apprendre. Qui pourrait exiger que sa production soit satisfaisante ? Pour les enfants sourds, on ne peut pas davantage avoir cette exigence.

Pourtant les enfants sourds doivent avoir en leur possession un moyen de communiquer en différé... entre eux et avec les entendants. A priori, on pense tout de suite à l'écrit de la langue parlée dans leur pays de résidence. Il est évident que la langue des signes n'est pas moins une langue que n'importe quelle autre langue orale, mais le problème, pour les sourds, est de passer par le français oral pour posséder un outil de communication différée.

On le verra plus loin, il n'est pas illusoire d'apprendre l'écrit avant l'oral ; pour qui ne possède pas de capacités auditives, cette inversion dans l'apprentissage devient même le passage logiquement le plus satisfaisant pour apprendre une langue orale. Apprendre l'écrit d'une langue avant d'apprendre

sa forme orale, c'est disposer au départ d'un moyen de communication en différé qui se révélera être celui de la langue orale de son entourage. Cette langue sera apprise plus tard avec un support déjà maîtrisé (l'écrit de cette langue), et non plus ex nihilo (à cause de l'absence d'information auditive).

Quoi qu'il en soit, dans l'état actuel de l'enseignement et à niveau scolaire identique, les enfants sourds n'ont pas pu faire passer un message hors situation. Pas plus d'ailleurs que ne le ferait un enfant entendant qui écrirait dans une langue qui ne serait pas sa langue maternelle.

Pourtant, un enseignant d'une langue étrangère parvient à comprendre ce que l'enfant voulait écrire (ou au moins à comprendre l'opération mentale en rapprochant langue maternelle et langue apprise). De la même façon, un entendant maîtrisant la LSF pourrait sans doute reconnaître le cheminement cognitif de la production écrite de l'enfant sourd. Il convient donc de relativiser les descriptions des images par les enfants sourds et celles des enfants entendants. Ces derniers parviennent à se faire comprendre à l'écrit. Cette performance de communication ne doit pas nous faire oublier que leurs récits restent d'abord une écriture étroitement rattachée à leur langue première : la langue orale du quotidien, même s'ils se hasardent vers la norme qu'ils appréhendent sans encore la maîtriser.

L'écrit des enfants sourds ne respecte-t-il pas la même démarche c'est à dire une transcription de leur langue première avec les mêmes bonnes intentions de se conformer aux règles ? La différence fondamentale est qu'ils ne disposent pas d'outils pour communiquer en différé leur langue première : la langue des signes. Donc, le problème des enfants sourds a deux dimensions, et la comparaison entre enfants entendants et enfants sourds ne doit pas amener de conclusions hâtives et définitives. En effet, dans le code écrit, ce qui est fonctionnel pour un entendant ne l'est pas pour un sourd, tout simplement parce que leur langue première est fondamentalement différente.

V. REFLEXIONS PEDAGOGIQUES SUSCITEES PAR CETTE ANALYSE

Ayant constaté les difficultés évidentes d'apprentissage du français écrit par les enfants sourds, nous avons organisé notre réflexion pédagogique autour de deux observations essentielles que nous avons faites.

A. Un enseignement précoce de la langue écrite aux jeunes enfants sourds.

Nous avons suggéré plus haut qu'il pourrait être pertinent de ne pas faire dépendre l'enseignement de l'écrit de celui de l'oral, voire même que l'enseignement de l'écrit pourrait précéder celui de l'oral.

Dans un article intitulé *"L'enseignement du langage écrit aux enfants sourds d'âge préscolaire"* (Suziki-Notoya 1986), les auteurs montrent que l'apprentissage précoce du langage écrit est important pour l'avenir des enfants sourds.

En premier lieu, le langage écrit est plus facile à apprendre pour eux que le langage oral. Rappelons que la démutisation est une phase éprouvante pour les enfants sourds. En effet, il leur est difficile d'émettre des sons, de la voix, et de les maîtriser. Cet apprentissage est long, ardu et certains enfants parviendront difficilement à s'exprimer oralement. Les auteurs pensent que le langage écrit pourrait être acquis sans que la compréhension du langage oral ne soit nécessaire.

De plus l'apprentissage du langage écrit pourrait faciliter pour plus tard l'acquisition du langage oral et peut-être rendre moins pénible cette étape. La phase de démutisation n'a lieu, en général, que vers l'âge de quatre ans. Cela laisse supposer que de zéro à quatre ans, l'enfant ne reçoit que peu de stimulations et de sensibilisation à la parole. L'écrit devrait donc être appris avant l'âge de quatre ans. En fait, il peut même être acquis, selon les auteurs, dès le plus jeune âge c'est à dire vers un an. Ils précisent même "qu'étant donné que les enfants entendants commencent généralement à comprendre les mots parlés à l'âge de sept mois, il est donc possible de dire que les enfants sourds peuvent commencer à apprendre les mots du langage écrit au même âge". La capacité visuelle étant déjà bien développée chez les enfants dès l'âge de six mois, il faut donc en profiter et l'entraîner au maximum.

Les affirmations des auteurs résultent d'une étude qui a été menée au Japon sur six enfants âgés de cinq à vingt-quatre mois au commencement du programme et présentant tous une surdité profonde congénitale.

Voici brièvement le contenu de la méthode qui recouvrait l'enseignement des deux langages : oral et écrit. L'enseignement était assuré par les mères des enfants, avec une mise en route et un soutien par des professionnels. L'entraînement au langage écrit s'est fait par un jeu d'étiquettes, en développant les deux aptitudes de compréhension visuelle et de réalisation en langage écrit. Des étapes graduées ont été suivies, allant de la compréhension et de l'expression du mot à la compréhension et à la formation de phrases. Parallèlement, les enfants étaient soumis à une éducation auditive, ainsi qu'à des stimulations orales dans les interactions de la vie quotidienne. Pour certains enfants du groupe, l'entraînement oral avait même commencé bien avant le début de l'exposition à l'écrit.

Pour les résultats, les enfants ont été séparés en deux groupes en fonction de leur âge au début de l'expérimentation en langage écrit (12 à 17 mois pour un groupe, 26 à 34 mois pour l'autre). Mais si les âges d'acquisition diffèrent, on observe dans les deux groupes des tendances communes : le temps d'entraînement avant les premières acquisitions est beaucoup plus court pour

le langage écrit que pour le langage oral (de 8 à 17 mois de moins suivant l'âge des enfants). De même, le vocabulaire écrit domine largement le vocabulaire oral chez tous les sujets, à tous les âges l'évaluation a été faite (35, 47 et 59 mois). A titre d'exemple, à 59 mois, la moyenne du vocabulaire pour l'ensemble des sujets est de 1975 mots à l'écrit contre 572 à l'oral.

Les conclusions des auteurs sont que les déficients auditifs peuvent comprendre le langage écrit indépendamment du langage oral et plus vite que celui-ci. Les observations montrent qu'ils peuvent apprendre le vocabulaire oral à partir du vocabulaire écrit déjà acquis. Enfin il paraît souhaitable que cet entraînement écrit commence aussitôt que possible pour les enfants ne disposant que de faibles restes auditifs, car "il leur apporte les fondements de l'apprentissage du langage oral".

Une observation est à faire cependant : cette étude n'a pas été réalisée sur un grand nombre d'enfants. Pour qu'elle devienne intéressante, il faudrait renouveler l'expérience sur une plus large population. Si les résultats s'avéraient identiques aux précédents, alors cette méthode pourrait sans doute être reconnue et mise en application. Cela aiderait, sans aucun doute, les enfants déficients auditifs à mieux appréhender la lecture et l'expression écrite, car ils auraient acquis un haut niveau de capacité et un vocabulaire étendu.

B - Une méthode d'enseignement du français écrit tenant compte de la première langue des enfants sourds.

En étudiant les récits des enfants sourds, nous avons observé que certaines erreurs syntaxiques pouvaient être attribuées à un calque de la langue des signes. C'est le cas notamment de la structure S.A ("chien content"), puisqu'en LSF le verbe d'état n'est pas utilisé pour la mise en relation. De même, certaines énumérations dépourvues de sens en français peuvent correspondre à une présentation des personnages en LSF, les indicateurs spatiaux étant perdus lors du passage au français.

C'est pourquoi nous nous sommes intéressés à un article de Christian Mas: "Le rôle de la langue des signes dans l'enseignement du français écrit aux jeunes sourds" (1983). Christian Mas est entendant, professeur de langue française à des enfants sourds, et il a une très bonne connaissance de la langue des signes. Nous verrons par la suite l'importance de ce fait. Dans cet article l'auteur propose une méthodologie pour un meilleur enseignement du français écrit aux jeunes sourds. Il énonce quatre grands principes de base que nous allons présenter.

L'un d'eux semble primordial comme nous l'avons déjà remarqué : il s'agit de commencer très tôt l'enseignement du français. "L'enseignement du langage écrit, à un âge très précoce, favorise non seulement un haut niveau de capacité de lecture, mais sert aussi à développer le langage oral" (Suzuki, Notoya,

1986). Et, en outre, "il faudra ensuite beaucoup de temps pour modifier des comportements linguistiques" (Mas 1983).

Un deuxième principe est d'attribuer à la LSF une place primordiale dans l'enseignement du français écrit, ceci en considérant la LSF comme une langue à part entière, différente du français et portant une culture différente, mais en la reconnaissant comme égale au français. La LSF doit être considérée comme utile pour avoir de véritables échanges avec les enfants, mais surtout c'est la langue des enfants, et il faut d'abord leur faire prendre conscience des fonctionnements de leur propre langue avant de passer à ceux d'une langue seconde. Il est donc nécessaire de faire découvrir la LSF en premier lieu, ceci étant un pré-requis à l'acquisition du français.

Cette reconnaissance de la LSF nous amène au troisième principe : la nécessité d'avoir des professeurs bilingues, qu'ils soient sourds ou entendants, qui puissent analyser consciemment les structures des deux langues. Car comment expliquer une structure française si les enfants ne la maîtrisent pas en LSF ? C'est pourquoi la pédagogie de Christian Mas, basée sur la comparaison des deux systèmes linguistiques, facilite l'enseignement de certaines notions.

Le quatrième principe est la nécessité d'être aussi biculturel que possible (ou mieux, d'avoir des professeurs sourds). Il s'agit de partager des cultures (échanges d'informations, d'idées, d'expériences de vécu) ce qui conduit à la confiance et à la mise à égalité des deux langues. Il ne s'agit pas de faire apprendre le français aux jeunes sourds pour qu'ils ressemblent aux entendants, pour qu'ils agissent comme eux et adoptent leurs valeurs en renonçant à leur propre culture. Il ne faut pas leur donner l'impression "d'appartenir à la culture des autres" selon les termes de l'auteur, tout en sachant que l'apprentissage d'une langue implique un apport culturel nouveau.

L'approche pédagogique est la suivante : la première formulation est presque toujours donnée spontanément en LSF. Cette phrase est inscrite au tableau en une transcription écrite du type : un mot pour un geste. Le professeur analyse alors avec les enfants le code signé, en multipliant les exemples du même type, afin d'en dégager les règles et les exceptions. La deuxième étape consiste à donner l'équivalent en français, ce qui débouche sur une étude comparative, avec les analogies, les différences, les niveaux de langue et les variations de style. L'exemple que donne Christian Mas de son analyse de l'expression de la localisation temporelle (avant/après) et spatiale (devant/derrière) est particulièrement convaincant.

On peut se demander pourquoi cette méthode ne s'est pas répandue plus largement puisqu'elle semble pouvoir aider les enfants sourds à mieux apprendre le français. Il existe probablement plusieurs explications à ce fait. Tout d'abord, le climat polémique qui régnait à l'époque où cet article a été publié fait qu'il a été accueilli avec méfiance. En effet, à cette époque, tout le

monde n'était pas encore prêt à reconnaître la LSF comme une langue à part entière. D'autre part, cette méthode repose sur deux exigences :

- une bonne connaissance préalable de la LSF par les enfants, ce qui n'est pas toujours le cas, notamment chez les jeunes enfants dont nous avons étudié les récits.

- une bonne connaissance de la LSF par les enseignants, ce qui n'est pas toujours le cas non plus, quoique d'importants progrès aient déjà été réalisés dans ce sens.

Enfin, une raison essentielle est l'insuffisance des recherches fondamentales sur le fonctionnement de la LSF, notamment au niveau grammatical et syntaxique.

Il nous semble toutefois qu'il ne faut pas renoncer pour autant à une approche qui semble prometteuse, mais qu'il faudrait envisager une coopération constante entre les professeurs de français et les adultes sourds.

CONCLUSION

Notre proposition, à la lumière des apports de Christian Mas, est de remettre en question les attitudes de chacun face à la LSF. Celle-ci doit être considérée comme une langue à part entière, avec ses particularités, sa diversité, sa richesse. Replacée à sa juste valeur, pour les entendants comme pour les sourds, la LSF devient la base linguistique sur laquelle il convient de faire reposer une acquisition nouvelle: le français écrit.

Il faut donc, dans un premier temps, reconnaître la LSF afin d'en cerner les structures, la grammaire ; il faut partir sur des bases solides, "un terrain bien occupé" pourrait-on dire en reprenant la citation de J.Legrand (Cf partie I), et ce pour apprendre le langage écrit.

A terme, ce n'est pas apprendre un langage (ici le français) à des enfants qui en sont dépourvus, mais faire d'eux des enfants bilingues sachant parfaitement communiquer entre eux (il faut donc développer la LSF quand le besoin s'en fait sentir) et communiquer avec le monde entendant qui les entoure. La nécessité du langage écrit est double. D'une part, parce que les sourds ne peuvent pas faire l'économie de la communication différée et ensuite parce que le langage écrit doit être le relais entre leur langue première (la LSF) et le langage oral (langue seconde).

La méthodologie retenue part donc de l'adoption de la LSF comme un langage structurant la pensée de l'enfant, et consiste à comprendre et expliquer cette structuration pour ensuite s'en servir dans l'enseignement du langage écrit, à expliquer la réalisation du message signé pour apprendre comment on exprime ce message en langage écrit. L'expression du temps, le

lexique, la localisation... sont autant de particularités de la LSF qu'il faut bien connaître pour apprendre et enseigner une façon différente de l'exprimer. La différence entre la LSF et le français écrit doit trouver un terrain d'entente : l'écriture du signé. C'est l'étape nécessaire pour saisir la richesse de la langue des signes et pour montrer aux enfants sourds que l'on peut exprimer le même message avec un autre langage (le français écrit).

Ainsi, en ce qui concerne les productions des enfants de La Malgrange, on constate que la structure grammaticale la plus employée à l'écrit est sujet-verbe ou, au mieux, sujet-verbe-objet. En LSF, l'action se situe par rapport au locuteur-sujet, le signeur du message, d'où le "je" revenant comme sujet à l'écrit. Par exemple *"mon sieur poisson j'ai trouvé..."*.

On trouve dans ces récits une structure simple qui ne révèle pas la densité de la LSF. La succession des actions respecte l'ordre des verbes dans la phrase (première action/premier verbe). Le texte des enfants ne tient pas compte de l'aspect différé du message. Ils ont les images en face d'eux et, effectivement, lorsque le lecteur connaît l'image (le contexte de manière générale), le message devient plus limpide.

En LSF, le contexte est recréé par le geste, le visuel. Le locuteur restitue le message dans le temps, il recrée l'espace dont il est le pivot. Rien de tel à l'écrit. Et les enfants ne semblent pas avoir conscience de cette nécessité d'utiliser des marqueurs spatio-temporels (verbes, déictiques,...). Ils ne peuvent en avoir conscience tant qu'ils ignoreront les particularités de leur langage gestuel et tant qu'ils n'auront pas conscience des limites de l'écrit qui exige une grammaire et une syntaxe. Il semble qu'ici l'enchaînement des syntagmes respecte la logique du "signé".

Cette première production des enfants sourds n'est en fait qu'un point de départ. A partir de ce premier jet, il faudrait voir si cela "correspond" à la LSF et ensuite le traduire en français. On pourrait alors expliquer aux enfants la structure de leur langue, leur montrer qu'on peut utiliser plusieurs façons de transmettre un même message (autant en LSF qu'en français). Ainsi, par exemple, on a *"fille très content"* et *"fille très heureux"*, et encore *"fille bravo"*. Plusieurs façons donc d'"écrire" la LSF, comme il y a plusieurs façons d'exprimer un message en français écrit.

Mais, là encore, il s'agit d'être prudent. Souvenons nous que le français écrit n'est pas celui que l'on parle. On a vu l'inadéquation entre le parlé du quotidien et l'écrit correspondant à un niveau de langue soutenu. Le but d'une méthode, quelle qu'elle soit, est d'arriver à une intercompréhension et non de privilégier le respect d'une norme plutôt que la production de sens. Les enfants, sourds ou entendants, ont un langage (le langage parlé quotidien ou la LSF) et on leur enseigne un français écrit d'un autre niveau de langue pour certains enfants entendants (ceux pour qui, de par leur milieu social, le langage ne jouit pas d'un statut maximum) ou l'écrit d'une autre langue pour les enfants sourds.

Le langage écrit, alors, n'est pas satisfaisant ; pas seulement en référence à une norme, mais tout simplement pour la compréhension du message. Pour l'enfant sourd, l'écrit est une formulation de son langage gestuel ; et ce n'est rien de plus qu'un problème de passage d'un langage acquis (inconsciemment) à un langage appris (consciemment). Ce passage est plus escarpé pour qui n'a pas le canal auditif mais il n'est pas pour autant infranchissable si la méthode et les moyens sont appropriés.

Pour cela l'interaction adulte-enfant, au cours de l'apprentissage du langage, est déterminante. L'offre (consciente ou inconsciente) par l'adulte des schèmes langagiers (signes, écriture, parole) au moyen d'une expérience de communication abondante et très diversifiée, au sein d'une interaction naturelle, permettrait à tout enfant de développer sa fonction langage complète. L'enfant pourrait alors, en toute situation, choisir le langage approprié pour structurer et transmettre sa pensée.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BLANC M., HAMERS J. (1985), Bilingualité et bilinguisme, Bruxelles, Pierre Mardaga.

FRANÇOIS F. (1980), Linguistique, PUF.

HARDING E., RILEY P. (1986), The bilingual family : a handbook for parents, C.U.F.

LEDUC V. (1982), "Le problème des fautes dans l'enseignement de la langue aux déficients auditifs", Revue Générale n° 4.

MAS C. (1983), "Le rôle de la langue des signes dans l'enseignement du français écrit aux jeunes sourds", Coup d'Oeil n° 37.

SUZUKI S., NOTOYA M. (1986), "L'enseignement du langage aux enfants sourds d'âge préscolaire", Communication et langages.

ANNEXE I

GRILLE DE CLASSEMENT GENERAL

- 00 - Faute inclassable
- 11 - Faute lexicale / absolue / graphique
- 12 - Faute lexicale / absolue / orale
- 13 - Faute lexicale / relative / forme
- 14 - Faute lexicale / relative / sens
- 21 - Faute grammaticale / morphologie / absolue / graphique
- 22 - Faute grammaticale / morphologie / absolue / orale
- 23 - Faute grammaticale / morphologie / relative / graphique
- 24 - Faute grammaticale / morphologie / relative / orale
- 25 - Faute grammaticale / structure / proposition / absolue
- 26 - Faute grammaticale / structure / proposition / relative
- 27 - Faute grammaticale / structure / entre propositions / concordance
- 28 - Faute grammaticale / structure / entre propositions / coordination
- 29 - Faute grammaticale / structure / entre propositions / subordination
- 30 - Ponctuation
- 31 - Présentation: graphique

1
ANNEXE 2



BEST COPY AVAILABLE

12



BEST COPY AVAILABLE 43



ANNEXE 3

Helène. 11 ans. DAP.

C'est l'histoire d'un grand monsieur Rachid, d'une petite fille Jengoudi et d'un petit garçon David, mais David se br-
=ouvé une grenouille se sauvé ? aussi Jengoudi seule
tricoter ; Rachid pêche se avez trouvé un poisson Jeng-
=udi voir aussi David aussi un chien. Rachid douff pêche
bravo Jengoudi aussi David >>

JEREMY
DAP

papa pêche

la fille tricote

un gargon il veut attraper un grenouille

chien il dormi

papa attraper un poisson

un gargon donne le poissons

la fille très heureuse

Lyille. 10 ans. DAP

Papa, la petite fille et le petit gargon et petit chien, la
pêche gargon attrapé, fille tricoter.

Papa pêche chien vu fille alors gargon attrapé une
grenouille fille voir.

Gille bravo et Papa pêche trouve un poisson gargon
alors voir et chien chie voir.

DAP

~~Cathalie~~ 40ans

papa a fait un peché. de ~~chien~~ Domi
gargon a au a fait grenouille
fille.

papa a fait peché poissons de mer
gargon regedre chien surpris
fille. poissons de mer

papa poissons de mer chien
regedre gargon. fille
surpris. »

Nathalie

CE 1

8 ans

Entendante -

Pierre va à la pêche

Pierre voudrait aller à la pêche avec son
papa et son frère Pierre aime pêcher.

Plus tard son papa dit à Pierre est

Papa je vais alla pêche vous les vous

aller alla pêche avec moi. Est c'est

inssi que il s'aller alla pêche. Son

papa mander l'angon. C'est inssi que

l'angon bougea. Son papa dit

prend l'épousette. Est c'est inssi

que son papa prendra un beau
poisson ! quel belle journée!

Entendant

Télesphor

CE 1

7 ans

Monsieur Jean Martin va à la ^{pe} ~~pê~~che

Le dimanche Jean va à la pêche avec

Téphanie et Jérémie. Jean et Jérémie

de pêche. Jérémie veut attrapper une

petite raie verte. Jean a pêché un

~~A~~ gros chat. Jérémie, Téphanie et

son papa sont content.

**UNE EXPERIENCE D'ENSEIGNEMENT DU FLE
EN ENTREPRISE :
bilan et perspectives**

Emmanuelle CARETTE-IVANISEVIC.

Abstract

The author reports on the on-site training in FSL of British, American and Canadian employees of a company setting up in France.

Having first organized traditional, teacher-driven lessons, the author was confronted with the problem of decreasing attendance. An analysis of possible causes led the author to reorganize the training into a more learner-centred and flexible system. Both systems are described and discussed as regards their effects on learners' participation and on the teachers' role and work. Finally, it is argued that, whatever the training system adopted, employees cannot learn the target language unless a few basic conditions are satisfied.

En Octobre 1990, le CRAPEL a été sollicité pour répondre à la demande de formation en français de cadres britanniques, canadiens et américains chargés du montage d'une grande usine dans la région nancéienne. Après quelques mois de fonctionnement, nous avons été amenée à reconsidérer l'organisation initiale de la formation, et nous nous proposons ici de présenter les réflexions qu'a suscitées cette expérience.

OBJECTIFS DE LA FORMATION

Les intéressés étaient pour les deux tiers complètement débutants en français. La grande majorité d'entre eux venaient pour la première fois en France. Il s'agissait donc de donner aux cadres de l'entreprise les moyens de se débrouiller à l'oral dans les situations de leur vie quotidienne, à savoir *dans* et *hors* de l'entreprise, autrement dit leur faire acquérir les savoir-faire langagiers en oeuvre dans les situations de communication orale quotidienne, et les sensibiliser aux pratiques culturelles des Français.

Nous avons donc choisi comme objectifs prioritaires de formation l'apprentissage des savoirs et savoir-faire nécessaires à la compréhension orale de documents sonores authentiques (audio et vidéo) et à l'expression orale (essentiellement fonctionnelle).

PREMIER SYSTEME : "CLASSIQUE"

Nous avons organisé la formation de façon assez classique: formation de groupes de niveaux, enseignement en cours avec enseignant (deux séances d'une heure trente par semaine et par groupe). Les séances de français ont été prises sur le temps de travail du personnel, et ont eu lieu sur le site de l'usine.

Ce système a fonctionné de façon satisfaisante pendant les deux premiers mois de la formation (soit 24 heures de cours par groupe environ); le taux d'assiduité semblait se stabiliser aux environs de 65-70% des inscrits. Puis la présence aux cours a fortement diminué, pour plusieurs raisons.

1) Certains apprenants (assez peu nombreux) ont estimé pouvoir suffisamment se débrouiller dans leur vie en France: pour ces apprenants, nous estimons avoir rempli notre mission.

2) Certains ont manqué des séances pour cause de déplacements à l'étranger ou d'impératifs liés à leur fonction dans l'organisation de l'entreprise; ils se sont sentis en retard par rapport à ceux de leurs collègues qui avaient assisté aux cours. Ils n'ont pas réintégré les cours, de peur d'être perdus ou de devoir retarder le reste du groupe.

3) Certains nous ont assuré de leur motivation pour apprendre le français, mais étaient empêchés: ils ne pouvaient arrêter leur travail en milieu d'après-midi pour participer aux cours.

Remarque: certains, qui n'aimaient pas les cours ou n'y trouvaient pas leur intérêt, avaient abandonné la formation dès le début; cette raison ne joue probablement pas pour expliquer les défections tardives.

Etant donné le rythme des travaux d'installation de l'usine et l'approche des délais d'achèvement, le taux de participation ne semblait pas devoir retrouver son niveau antérieur. C'est la raison pour laquelle nous avons envisagé de transformer le système, dans l'espoir de permettre à la majorité de continuer à apprendre le français.

Nous avons mis en place un système d'apprentissage qui tient compte des contraintes imposées aux intéressés par leur travail. Ce système tient à la fois de l'apprentissage auto-dirigé (pris en charge par l'individu avec soutien d'un enseignant-conseiller) et de l'apprentissage organisé par un enseignant.

DEUXIEME SYSTEME: GESTION DE GROUPES HETEROGENES: UN PAS VERS L'AUTONOMISATION DES APPRENANTS

Fonctionnement

Les cours pour groupes de niveaux et à date fixe ont été remplacés par des permanences quotidiennes ouvertes à tous. Chaque jour, deux enseignants accueillent les intéressés et les répartissent en sous-groupes, selon l'aptitude qu'ils veulent travailler, et selon qu'ils veulent travailler avec l'aide d'un enseignant ou non. Les niveaux ne sont pas nécessairement pris en compte dans la formation de ces groupes de travail.

Un enseignant peut s'occuper des apprenants qui veulent travailler avec un enseignant.

Si les apprenants veulent travailler par eux-mêmes, un enseignant les installe au travail, c'est-à-dire vérifie qu'ils comprennent les objectifs d'une activité, les consignes s'il y a un déroulement proposé, etc.... et revient à la fin de leur travail pour évaluer avec eux ce qu'ils ont appris en termes, non seulement de langue, mais aussi de méthode de travail.

Les enseignants tiennent à jour des fiches individuelles rendant compte de ce que chaque apprenant a travaillé et orientant les autres enseignants de l'équipe sur ce qu'ils peuvent conseiller à l'apprenant lors de la séance suivante.⁽¹⁾

⁽¹⁾ voir en annexe 1 un exemple de fiche individuelle.

Avantages

1) Ce système permet aux apprenants qui avaient abandonné la formation de reprendre leur apprentissage :

* parce qu'il est plus souple en termes d'horaires: les séances ont été déplacées dans une tranche horaire moins chargée de la journée, selon les désirs des intéressés. En outre, deux séances de trois quarts d'heure remplacent l'ancienne séance d'une heure et demie, ce qui permet aux apprenants qui ont peu de temps disponible de venir moins longtemps, mais chaque jour s'ils le veulent ;

* parce que le travail est adapté aux individus et non au groupe; il n'est pas basé sur une "progression" (au sens où l'enseignant qui avait un groupe en charge tenait compte dans ses préparations des savoirs et savoir-faire qui avaient fait l'objet de séances antérieures). Chaque individu peut choisir de travailler sur l'aptitude qu'il désire (expression orale, compréhension orale et écrite), comme il l'entend (avec partenaires s'il y en a, avec enseignant ou non...)

2) Ce système permet également d'amener les apprenants qui le souhaitent au travail individuel avec "regard" et conseil de l'enseignant, ce qui implique que ces apprenants commencent à se poser des questions sur leurs techniques de travail, à les évaluer et en envisager d'autres... en bref, commencent à apprendre comment prendre en charge leur apprentissage. Nous décrivons plus loin comment se traduit actuellement cette prise en charge par l'individu.

Un système intermédiaire

Cette nouvelle organisation est intermédiaire entre un système de cours et un système d'apprentissage à l'aide d'un centre de ressources en libre accès. Un centre de ressources ouvert à tout moment répondrait au mieux à la situation des apprenants. Cependant il nous est impossible de monter un centre de ressources en libre accès, pour plusieurs raisons.

1) La première est d'ordre matériel:

* nous ne disposons pas de locaux spécifiques dans l'entreprise (le nombre de salles disponibles est variable, ces salles sont en outre à usages multiples),

* nous n'avons pas suffisamment de matériel de diffusion sur place, (2 lecteurs vidéo et 2 lecteurs audio), et ne disposons d'aucun matériel de copie rapide,

* il n'y a pas de personnel (technicien, documentaliste) pour assurer le fonctionnement d'un tel centre (classement, rangement, mise à jour, entretien).

2) La seconde est d'ordre méthodologique: nous n'avons pas eu le temps de préparer nos apprenants à la gestion individuelle de leur apprentissage. La transition d'un système de cours à un système de centre de ressources doit faire l'objet de formation et information spécifiques, auxquelles il faut consacrer du temps, pour les raisons suivantes :

* personne ne peut apprendre en deux jours ce que c'est qu'apprendre une langue: il faut apprendre à réfléchir aux différents objectifs d'apprentissage, aux différentes méthodes utilisables pour aboutir à ces objectifs, il faut apprendre à évaluer son propre travail, et à avoir recours efficacement à l'enseignant-conseiller, etc... Même si, lors des premiers cours, les enseignants présentaient les objectifs des activités proposées et tentaient d'attirer l'attention des apprenants sur l'individualité et la variété des techniques d'apprentissage par la comparaison entre individus dans la classe, les apprenants n'ont pas vraiment appris à réfléchir sur leur apprentissage. Les explications de l'enseignant sur le pourquoi et le comment de ce qu'il fait faire en classe n'ont d'impact que si les apprenants ont conscience de l'intérêt d'une réflexion sur ce point. Cette analyse nous amène au deuxième point :

* tout apprenant ne voit pas nécessairement l'utilité ou la rentabilité de réfléchir sur les objectifs et techniques de travail: habitué à ce que cette réflexion soit faite pour lui, persuadé que c'est avec un enseignant-guide qu'il apprend *bien* la *bonne* langue, il lui est difficile d'envisager qu'il en soit autrement. Réfléchir sur son apprentissage lui demande de faire appel à des compétences qu'il n'a peut-être pas exercées lors d'apprentissages antérieurs. S'il ne voit pas le résultat de ses efforts en termes d'apprentissage *de langue*, il abandonne rapidement. Il est donc nécessaire d'expliquer et de faire prendre conscience de l'intérêt d'*apprendre à apprendre*, et cette période d'acclimatation prend du temps ;

* tout apprenant n'est pas prêt, pour des raisons psychologiques ou autres, à faire les choix nécessaires pour mener son apprentissage. Il est des apprenants qui ont perdu toute capacité et parfois velléité d'initiative, parce qu'on ne leur a pas laissé les opportunités d'exercer cette initiative à l'école, dans leur milieu professionnel, leur milieu social, etc... Ils ont donc besoin, plus que d'autres, d'apprendre à décider, à gérer des informations nouvelles. Certains apprenants n'y parviennent pas: la prise en charge de son apprentissage ne convient pas à tous les individus.

Notre système permet à *ceux qui le veulent* de choisir ce qu'il travaillent, avec ou hors de la présence d'un enseignant, en ayant la possibilité de parler de ce qu'ils ont fait et de la façon dont ils ont travaillé avec l'enseignant-conseiller. Ceux qui ne se sentent pas prêts à faire des choix de cet ordre et/ou à travailler seuls peuvent continuer à apprendre avec un enseignant.

CONSEQUENCES POUR LES PREPARATIONS DES ENSEIGNANTS

Cette organisation implique une nouvelle façon de réfléchir et de travailler, très intéressante pour l'équipe enseignante. Elle amène l'enseignant à changer de perspective.

D'une part, il devient un créateur de documents de travail qui ne réfléchit plus en fonction d'un groupe qu'il connaît : il apprend à créer des activités pour différents publics potentiels. En compréhension orale par exemple, il peut élaborer plusieurs activités à partir d'un même document, ce qui lui fait prendre conscience du fait qu'un document n'est pas difficile en soi, mais qu'on peut le rendre plus ou moins accessible selon les activités d'apprentissage dont on l'accompagne. Ainsi, des questions qui suivent l'ordre des informations du document et en reprennent la formulation aident l'apprenant à repérer les endroits où il va trouver les réponses à ces questions. A l'inverse, une seule question requérant une compréhension partielle mais détaillée du document est plus difficile dans la mesure où elle demande la mise en oeuvre de plusieurs savoir-faire: savoir repérer où est l'information pertinente, savoir ignorer les informations superflues, savoir rester attentif lors d'un passage confus ou non-pertinent, etc...

D'autre part, l'enseignant "créateur" n'utilise pas lui-même son travail :

- * cela peut être un autre enseignant, et il doit expliciter ses options, ses choix, de façon à ce que chaque activité suggérée (ses objectifs, son déroulement, etc...) soit comprise de tout autre enseignant amené à la mettre en pratique au pied levé ;

- * mais cela peut aussi être un apprenant, et il lui faut prévoir différents niveaux d'explication, puisqu'un apprenant n'a pas la même compétence métalinguistique ni "métapédagogique" qu'un enseignant.

Remarque: Les activités créées par chaque enseignant sont testées par l'équipe avant d'être intégrées à la documentation. Cette mise en pratique révèle les insuffisances d'explications ou de réflexion méthodologique, dans la mesure où le concepteur doit justifier ses orientations. Cette pratique permet à l'enseignant-créeur d'avoir un retour d'information immédiat sur son travail; il peut s'en servir pour améliorer ses autres créations et les adapter aux exigences des utilisateurs. En outre, ce test assure les enseignants utilisateurs de trouver dans la documentation des matériels éprouvés.⁽²⁾

(2) voir en annexes 2 et 3 les exemples de fiches descriptives d'activités.

IMPLICATIONS QUANT AU RÔLE DE L'ENSEIGNANT

L'enseignant, dans un tel système, développe des compétences variées. Nous l'avons vu, il apprend à concevoir des activités d'apprentissage. En outre, il s'améliore en tant qu'enseignant-animateur, et développe son rôle de conseiller.

La réflexion méthodologique nécessaire à la conception d'activités d'apprentissage a plusieurs incidences sur l'attitude de l'enseignant-animateur.

* Il devient attentif aux tenants et aboutissants de toute activité, quel que soit le matériel qu'il utilise. Il est en mesure de choisir les activités qu'il applique selon ses propres critères, issus de sa réflexion.

* Il devient attentif aux difficultés rencontrées par les apprenants, qu'il peut analyser avec plus d'outils que ceux dont il dispose habituellement. Par exemple, là où il interpréterait certaines difficultés en termes de lacunes dans la quantité des savoirs et savoir-faire appris, il peut élargir son analyse et mettre en question le choix même de l'activité parce qu'elle ne correspond pas à l'objectif d'apprentissage visé.

* Il devient attentif aux difficultés qu'il rencontre en termes de procédure lorsqu'il applique une activité qu'il n'a pas conçue. Cela peut l'amener à modifier ses pratiques pédagogiques, s'il se rend compte de la nécessité de procéder différemment pour parvenir à un objectif; cela peut aussi le conduire à réfléchir sur les qualités d'une bonne fiche descriptive, s'il estime que c'est l'explication de l'activité qui est en cause.

En résumé, son expérience de concepteur d'activités lui sert à être critique lors de l'application d'une activité, et sa sensibilité accrue lui sert en retour pour s'améliorer en tant que concepteur. L'enseignant améliore sa réflexion pédagogique.

L'enseignant développe son rôle de conseiller. Il s'efface devant l'apprenant, qui prend une plus grande part dans le choix de ses activités d'apprentissage, des documents supports et de sa méthode de travail. L'accès aux documents se fait en compagnie de l'enseignant; celui-ci peut *aider* les apprenants à définir des objectifs de travail, à prendre des décisions concernant le choix de l'activité, du document, qui correspondent à ces objectifs de travail, en apportant des précisions quant aux contenus et objectifs des activités proposées. Mais il n'est pas le maître d'œuvre du travail de l'apprenant.

Une conséquence de cette évolution du rôle de l'enseignant est un changement de nature de la relation entre apprenants (adultes, ingénieurs) et enseignant : c'est une relation de partenariat, plus propice aux échanges et à la réflexion commune que la relation "fournisseur"/"consommateur" qui prévaut dans certaines situations d'enseignement/ apprentissage.

RESULTATS DU NOUVEAU SYSTEME

Ce nouveau système n'a que trois semaines de fonctionnement au moment où nous écrivons cet article, mais nous pouvons déjà observer des résultats.

En ce qui concerne l'**assiduité**, qui est à l'origine du changement de système, nous n'observons pas d'amélioration. Ce changement semble avoir accentué les tendances observées lors de l'ancienne organisation. D'une part certains apprenants ne viennent pas plus, voire *moins* qu'auparavant, tout en nous réaffirmant leur désir de venir et en s'excusant de ne pas le faire à cause de leur travail. Ces apprenants auraient été tout aussi absents dans l'ancien système. D'autre part, les apprenants qui continuent de venir participent *plus* souvent.

Il semble que, quel que soit le système adopté, c'est le facteur temps qui joue. Pour ceux qui ont du temps à consacrer à leur apprentissage, le nouveau système permet de venir plus souvent, grâce à l'ouverture quotidienne des permanences à tous. Pour ceux qui n'ont pas de temps, il est aussi impossible d'assister à des cours à date fixe qu'à des séances ouvertes tous les jours, mais à heures fixes aussi.

Nous avons constaté par ailleurs que les apprenants les plus assidus du nouveau système sont plutôt des avancés. Nous nous demandons quel peut être le rapport entre le niveau des apprenants et la structure d'apprentissage. Les plus débutants n'auraient-ils pas compris le nouveau système? Celui-ci a été expliqué en anglais, langue maternelle des apprenants, et l'on peut supposer qu'ils ont tous eu les mêmes chances d'en comprendre le fonctionnement. Les plus débutants ont-ils peur de devoir travailler sans enseignant? Le nouveau système permet aux apprenants débutants qui le souhaitent de profiter d'un enseignant, angliciste de surcroît, comme lors des premiers cours. Nous pensons donc, à défaut d'éléments de réponse, qu'il s'agit là d'une coïncidence. Il faut remarquer en outre que l'expérience du nouveau système ne fait que commencer, et que notre constatation sera peut-être invalidée lors de la suite de la formation.

En ce qui concerne la prise en charge de leur apprentissage, un début d'individualisation est observable au niveau du **choix des documents de travail**. Les apprenants choisissent les documents sur lesquels ils souhaitent travailler. Ce choix est motivé pour le moment par l'intérêt (informatif le plus souvent) du *sujet* traité; peu importent les activités qui sont proposées, ou l'objectif d'apprentissage visé. Nous voyons toutefois dans ce choix un début de prise en charge: il n'y a aucune raison de rejeter l'intérêt comme critère de sélection. Bien entendu, il est souhaitable que d'autres critères de sélection (objectif d'apprentissage, type d'activité, etc...) s'ajoutent à celui-là. Mais les apprenants ne sont pas (encore) formés pour faire ces choix, et ils s'en remettent à l'enseignant.

En ce qui concerne les **méthodes de travail** des apprenants, les plus habitués commencent à prendre des initiatives dans leur travail: ils ne se contentent plus de répondre à des directives données par l'enseignant. Cela se traduit par exemple en compréhension orale par l'individualisation des objectifs d'écoute. Ainsi un apprenant commence par répondre à certaines des questions d'un questionnaire proposé avant d'écouter le document, en utilisant ses propres connaissances du sujet ou en faisant des hypothèses. Son écoute est alors motivée par la vérification des hypothèses formées. Le même apprenant se contentait, dans l'ancien système, de suivre à la lettre les consignes données par l'enseignant.

Cela ne signifie pas que l'apprenant soit en mesure de mener son apprentissage par lui-même. Beaucoup d'apprenants ont besoin d'être observés par un enseignant qui les rende conscients de leurs méthodes de travail. Cela se fait progressivement. C'est ainsi qu'en décrivant à l'enseignant la façon dont il procéderait en langue maternelle pour faire un exercice de compréhension orale (lire les questions, écouter un document et écrire les réponses de mémoire après écoute), un apprenant s'est aperçu qu'il se compliquait la tâche lorsqu'il travaillait en langue étrangère: il essayait de faire deux choses à la fois en langue étrangère (c'est-à-dire écouter et écrire les réponses au fur et à mesure), et cela l'empêchait de faire attention à l'intégralité du document. L'apprenant a pu juger en parlant avec l'enseignant-conseiller que sa compréhension du document était suffisante pour répondre aux questions, mais qu'une mauvaise technique de travail l'avait empêché d'atteindre cet objectif. Ce genre de prise de conscience est selon nous un premier pas vers l'autonomisation.

De tels résultats sont encourageants. Ils nous montrent qu'il est possible d'envisager l'autonomisation de ce public. L'idéal serait de pouvoir travailler ainsi plusieurs séances (et pour chaque aptitude) avec tous les apprenants pour les amener à prendre en charge eux-mêmes leur apprentissage. Malheureusement, vue la fréquentation actuelle, nous doutons de pouvoir amener la majorité des apprenants à un niveau de réflexion suffisant pour qu'ils soient en mesure de le faire.

PERSPECTIVES POUR DE FUTURES FORMATIONS EN ENTREPRISE

Nous avons appris plusieurs choses lors de cette expérience.

* Une formation ne peut être efficace que si les intéressés ont du temps réservé pour elle. Dans le cas que nous avons décrit, les employés doivent maintenant travailler le plus possible pour que le montage de l'usine soit achevé dans les délais: il ne leur reste pas un instant pour apprendre la langue. Dans ces conditions, il est inutile d'organiser une formation qui dure.

* La motivation ne suffit pas: les apprenants de cette entreprise sont très motivés pour apprendre.

* La solution, lorsqu'on peut disposer d'un peu de temps et de moyens matériels, est peut-être de former les apprenants à apprendre une langue,

monter un centre de ressources sur place le plus ouvert possible, pour que les apprenants puissent mener leur apprentissage à leur rythme, en fonction de leurs impératifs professionnels.

Il dépend peut-être des organisateurs de formation d'obtenir des entreprises les moyens matériels nécessaires à la mise en place de tels systèmes. Lorsqu'on considère les sommes dépensées en heures de formation de type traditionnel, il ne devrait pas être plus coûteux de les affecter autrement. Les apprenants, donc les entreprises, y trouveraient leur compte.

ANNEXE 1 : FICHE INDIVIDUELLE

NOM : C.
 Prenom: Dan
 ex-groupe: FR3 (moyen / avancé)

Document (titre)	Référence	Date
C.O. : Infos A2 (2/04) Rempli la grille d'analyse		3 avril
E.O. : quand donne-t-on un pourboire en France ?		4 avril
C.O. : le champagne essayé de répondre aux questions avant écoute, et vérifié ses hypothèses. <u>* veut refaire ce genre d'exercice (s'est aperçu qu'il se complique la tâche)</u>	Cassette 7 Doc S26	
C.O. : infos TF1 (9/04) essayé de prévoir quelles infos sont traitées, et ce qui serait dit. Très satisfait d'avoir deviné quelques infos. <u>* veut continuer un peu d'infos à chaque séance si possible</u>		10 avril
E.O. (avec J.R. et M.S.) débat sur "comment réagir dans certaines situations" enregistrement et réécoute pour évaluer la prise de parole de chacun. <u>* demande à faire d'autres "débat" pour travailler la prise de parole en interaction.</u>	Doc B15	12 avril

ANNEXE 2 : FICHE DESCRIPTIVE D'ACTIVITE D'EXPRESSION ORALE

HISTOIRE-PHOTOS

(Construire une histoire à plusieurs.)

Aptitude: Expression Orale

Matériel: photos d'objets et de personnes,
magnétophone pour enregistrer

Niveau: tous

Nombre de participants: deux minimum, quatre maximum.

Durée: 30 minutes (plus si enregistrement)

Objectifs: apprendre à:

lier des faits, parler de quelqu'un (habitudes, profession, loisirs,...) justifier son interprétation de faits, poser des questions sur ce que quelqu'un a dit, raconter une histoire (présenter les lieux, personnages, etc..., revenir sur un fait: confirmer, rappeler, contredire, etc...)

Déroulement:

Variante 1.

- Disposer toutes les photos devant les apprenants.
- consigne: mettez-vous d'accord pour raconter une histoire en utilisant toutes les photos. Quand vous aurez créé l'histoire, racontez-la et enregistrez-la.
- enregistrer les apprenants quand ils racontent l'histoire définitive.
- écouter l'enregistrement et évaluer leur capacité de narration (avec les façons de rattrapper les oublis, de préciser un détail, etc...)

Variante 2.

- Disposer une partie des photos devant les apprenants, et répartir le reste entre les apprenants.
- consignes: racontez une histoire en commun à partir des photos.
(à apprenant A): commencez à raconter une histoire à l'aide des photos que vous avez devant vous.
(aux autres apprenants) : Lorsque l'apprenant A aura fini, l'apprenant B posera une photo sur la table. L'apprenant A devra continuer son histoire, en s'assurant qu'elle est cohérente. Puis l'apprenant A posera une photo, et les autres apprenants devront continuer l'histoire, et ainsi de suite... Faites attention à la cohérence de votre histoire.
- on peut faire récapituler l'histoire à la fin et enregistrer.

Variante 3.

- Distribuer les photos entre les apprenants.
- consigne: racontez une histoire en commun à partir des photos que vous avez. (expliquer aux apprenants comment ils doivent utiliser leurs photos, voir ci-dessous).
- l'apprenant A pose une photo sur la table, et les autres commencent à imaginer un début d'histoire. Puis un deuxième apprenant pose une photo, et le groupe continue à raconter l'histoire, et ainsi de suite...
- on peut faire récapituler l'histoire et enregistrer.

ANNEXE 3 : FICHE DESCRIPTIVE D'ACTIVITE DE
COMPREHENSION ORALE

Cassette n°7

TITRE: LE CHAMPAGNE

Ce dossier comprend:

- **feuille 1:** descriptif de l'activité n°1
 - **feuille 2:** feuille de consignes à distribuer pour activité n°1 sans enseignant.
 - **feuille 3:** descriptif de l'activité n°2
 - **feuille 4:** questions (pour activité n°2)
 - **feuille 5:** corrigé des questions
- } Ces 2 feuilles ne
sont pas reproduites ici

FEUILLE 1

Cassette n°7

Titre: Le Champagne

Durée: 9'30.

Activité proposée n°1

Niveau plutôt avancé.

Objectives:

- apprendre à se donner des objectifs d'écoute.
- travailler l'écoute sélective.
- apprendre à évaluer son travail.

Supports:

- cassette n°7
(autonomie): feuille de consigne

Déroulement:

* travail sans enseignant :

- distribuer la feuille de consignes et objectifs.
- vérifier la compréhension des objectifs et consignes.
- laisser travailler et revenir discuter du travail effectué (résultats, utilité du travail, intérêt, bilan des techniques utilisées= comment avez-vous procédé? est-ce que vous avez atteint vos objectifs en fonctionnant de cette façon? si non, comment faudrait-il s'y prendre?... résumer pour chaque apprenant, et conseiller sur le type de travail à faire la fois suivante).

* avec enseignant:

- *dire l'objectif*: apprendre à se donner des motivations d'écoute personnelles, travailler la recherche d'information dans un document sonore.
- *faire préparer* des questions par chaque apprenant.
- *mettre* les questions *en commun*. Chaque apprenant choisit les questions auxquelles il va essayer de trouver une réponse. (il peut en ajouter à sa liste personnelle, ou en retirer).
- *écoute*: deux variantes:
 - 1) demander aux apprenants de prendre des notes sur le document pour tenter de répondre aux questions en une écoute ou deux maximum. (l'appréciation du travail pourra alors porter aussi sur les problèmes de prise de notes)
 - 2) faire écouter à volonté jusqu'à ce que tous les apprenants aient la plupart de leurs réponses.
- *mettre en commun* de toutes les réponses.
- *faire le bilan*:

tout le monde a-t-il obtenu des réponses à ses questions? si ce n'est pas le cas: est-ce parce que les réponses ne figurent pas dans le document ? autres raisons ?
- *réécouter* pour vérification.

FEUILLE 2

Feuille pour activité 1 : travail individuel

Le Champagne

Feuille de consignes pour l'activité n°1.

Lisez les objectifs de votre travail:

- apprendre à vous donner des objectifs d'écoute.
- chercher des informations dans un document oral.
- apprendre à évaluer votre travail.

Si vous ne comprenez pas, posez des questions à l'enseignant.

Consignes de travail:

Le document sur lequel vous allez travailler porte sur le Champagne: l'industrie du Champagne, sa fabrication, ses caractéristiques, les traditions liées au Champagne.

- 1) faites le point (individuellement ou en groupe) sur ce que vous savez sur ce sujet, et sur ce que vous voudriez savoir.
- 2) écrivez des questions dont vous allez chercher la réponse en écoutant le document.
- 3) écoutez le document, comme vous le désirez: en entier, par morceaux, en prenant des notes, etc...

Quand vous avez fini, appelez l'enseignant pour parler de votre travail.

FEUILLE 3

Cassette n°7

Titre: Le Champagne

Durée: 9'30.

Activité proposée n°2.

Niveau: plus que débutant. (ex. FR1/FR2)

Objectif:

travailler la compréhension liée à la recherche d'informations, avec un questionnaire d'aide à la compréhension.

Supports:

cassette n°7
feuille de questions
+ (autonomie) corrigé.

Déroulement:

*** sans enseignant :**

- *présenter* l'objectif (voir ci-dessus)
- *distribuer* la cassette, les questions et le corrigé.
- *s'assurer de la compréhension* des questions.
- *laisser travailler.*
- *parler* du travail effectué. (**prévoir un bon quart d'heure**)
(résultats? intérêt? utilité? comment avez-vous travaillé? utilisé le corrigé? êtes-vous satisfait? que pensez-vous avoir appris? comment pensez-vous travailler la prochaine fois?...)

*** avec enseignant:**

- *présenter* l'objectif de l'activité (voir ci-dessus).
- *distribuer* la feuille de questions, et en vérifier la compréhension.
- *faire écouter* à volonté.
- *faire le bilan* des réponses obtenues (lorsque les apprenants ont commencé à trouver).
Rassembler toutes les suggestions au tableau.
- *réécouter, vérifier.* (autant de fois que nécessaire).

DES DOCUMENTS AUTHENTIQUES, POUR QUOI FAIRE ?

Henri HOLEC

Abstract

The issue raised in this article is that of the usefulness of authentic documents for language learners. This issue is here addressed successively in terms of the functions of authentic documents in the acquisition process and of their use in the learning programme.

In the acquisition process, they serve as the language input on the basis of which the learner builds up his linguistic knowledge, and as the language tokens that the learner has to be confronted with in order to develop his linguistic skills.

In the learning programme, they are used as a corpus for the discovery of the language and for the practice of oral and written comprehension skills.

Such functions and uses impose specific constraints on the choice of authentic documents : they should be relevant to the acquisition objectives aimed at and appropriate to the types of use they are put to.

Les réflexions que je vais soumettre se situent, pour l'essentiel, dans le domaine de l'utilisation de ce type de supports d'enseignement/apprentissage que l'on nomme "documents authentiques". Il est nécessaire que j'apporte auparavant quelques précisions quant à la perspective pédagogique dans laquelle je vais me situer. Dans une troisième partie, j'aborderai les orientations à retenir dans le choix des documents authentiques.

1. Perspective pédagogique.

1.1. Première précision.

Dans une discussion sur l'utilisation des documents authentiques, deux points de vue peuvent être adoptés: celui de l'enseignant ou celui de l'apprenant. Je me situerai, quant à moi, du côté de l'apprenant, et la question que je me poserais sera celle de savoir à quoi peuvent ou doivent servir les documents authentiques **pour l'apprenant**. Ceci a une très grande importance. En effet, alors que l'enseignant n'a besoin de tels documents que pour enseigner, l'apprenant, lui, en a besoin:

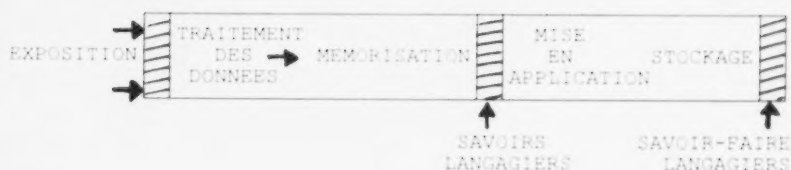
- d'une part, pour son **apprentissage**, c'est-à-dire pour les activités conscientes, volontaires, observables dans lesquelles il s'engage lorsqu'il a décidé de se donner une compétence dans une langue étrangère; certaines de ces activités (nous verrons lesquelles plus loin) consistent à utiliser des supports d'une manière donnée (par exemple : écouter deux fois un texte enregistré; repérer les mots au pluriel dans un texte);

- d'autre part, pour son **acquisition** de la compétence visée, c'est-à-dire pour l'internalisation, ou l'accession à la maîtrise, des savoirs et des savoir-faire qui constituent cette compétence: cette internalisation, sur laquelle nous allons revenir, requiert de l'apprenant d'entrer en contact avec la langue étrangère (on ne peut acquérir une langue sans l'observer), et c'est par l'intermédiaire des supports que ce contact s'établit.

La question que je vais donc aborder est double: pour l'apprenant, à quoi peuvent ou doivent servir les documents authentiques (fonctions dans l'acquisition), et comment peut-il ou doit-il s'en servir (modes d'emploi dans l'apprentissage impliqués par ces fonctions)?

1.2. Deuxième précision.

Pour déterminer les fonctions des documents authentiques dans l'internalisation des savoirs et des savoir-faire dont il a été question, il est nécessaire de se fonder sur une description du processus dont l'opération mène à cette internalisation. La description (on dit aussi le "modèle") sur laquelle je me fonderai est la suivante.



C'est à ce modèle, validé par de nombreuses études empiriques, et retenu dans l'approche dite "cognitiviste", que je me référerai dans mes propos sur l'utilisation des documents authentiques, comme vous pourrez tout de suite le constater.

1.3. Troisième précision.

Par document authentique, j'entendrai, provisoirement, tout document non construit à des fins d'enseignement/apprentissage de langue (pour une définition plus précise, Cf. D. Abe et al, "Didactique et authentique: du document à la pédagogie", in Mélanges Pédagogiques 1979, C.R.A.P.E.L., Université de NANCY II).

2. Des documents authentiques, pour quoi faire ?

Conformément à la perspective pédagogique dans laquelle j'analyserai l'utilisation des documents authentiques du point de vue de l'acquisition d'abord, puis de celui de l'apprentissage.

2. 1. Utilisation pour l'acquisition.

2.1.1. L'acquisition des **savoirs langagiers** implique que l'apprenant soit mis en contact avec des discours en langue étrangère (Cf schéma, "exposition"). C'est en effet en traitant, par construction et vérification d'hypothèses, ce qu'il aura saisi des comportements langagiers auxquels il est exposé que l'apprenant fera progresser sa connaissance de la langue à acquérir (il s'agit bien de connaissances **de** langue et non **sur** la langue).

Les documents authentiques, dans cette phase du processus d'acquisition, ont pour fonction de **fournir l'exposition présentant la langue et son fonctionnement**. C'est en les analysant, de manière implicite ou explicite, que l'apprenant découvrira et mémorisera (ou commencera à mémoriser) le lexique, la grammaire (y compris la grammaire de texte), le système phonologique (y compris l'intonation), le système d'écriture, les rapports entre ces deux systèmes, les règles discursives qui déterminent **qui** a le droit de dire **quoi** à **qui**, **comment**, **où** et **quand**.

Cette fonction d'exposition est une première justification de l'utilisation de documents **authentiques** plutôt que construits: leur authenticité accroît la probabilité qu'ils offriront bien à l'apprenant les moyens d'acquérir les savoirs dont il aura besoin pour fonctionner langagièrement en situation "réelle".

2.1.2. Quant à l'utilisation des documents authentiques pour l'acquisition des **savoir-faire**, c'est-à-dire l'acquisition de la capacité de mettre en oeuvre les savoirs acquis, elle est de nature différente, et, comme nous allons le voir, différente selon le savoir-faire visé.

Les savoir-faire en question sont ceux que l'on regroupe généralement sous les termes d'"aptitudes langagières", ou "habiletés langagières" ("*linguistic skills*", en anglais). Les quatre catégories de savoir-faire qui font généralement l'objet d'une acquisition sont la compréhension orale et écrite et l'expression orale et écrite. Ce sont celles que je retiendrai ici.

2.1.2.a. Le savoir-faire de compréhension consiste, pour dire vite, à mettre en oeuvre ses connaissances dans des stratégies d'écoute ou de lecture. Écouter ou lire, c'est reconstruire la signification d'un texte en fonction des "bonnes raisons" que l'on a de l'écouter ou de le lire (on n'écoute/lit pas pour écouter/lire), en fonction du texte que l'on écoute ou que l'on lit (on ne lit pas une autobiographie comme on lit un roman, un article de journal comme un article scientifique...), et en mobilisant ses connaissances (toutes ses connaissances, mais en particulier ses savoirs langagiers).

L'acquisition d'un tel savoir-faire, comme l'acquisition de tout savoir-faire d'ailleurs, ne peut être réalisée de manière "théorique": c'est en écoutant/lisant que l'on acquiert la capacité d'écouter/lire. C'est donc en étant **confronté**, et non plus **exposé**, à des textes (des discours, pour être plus exact) que l'on se donne pour objectif de "comprendre", que l'on met en place, petit à petit, sa capacité d'écouter/lire. Les documents authentiques trouvent ici leur place en tant que supports présentant ce que l'on écoute ou lit.

Ceci est une deuxième justification de l'utilisation de documents **authentiques**: si les discours auxquels l'apprenant est confronté ne sont pas sinon identiques tout au moins analogues à ceux auxquels il sera confronté dans les situations où il aura à utiliser ses savoir-faire acquis, il courra le risque d'être incapable de faire face de manière satisfaisante (l'écoute, même intensive, de textes pseudo-oraux, par exemple, ne prépare guère à comprendre la radio ou un interlocuteur en chair et en os). Comme cela a déjà été dit à propos des savoirs, on ne peut acquérir que ce que les supports permettent d'acquérir.

2.1.2.b. En ce qui concerne l'**expression** (parler, écrire), le savoir-faire est celui de produire des discours en langue étrangère, c'est-à-dire de mettre en oeuvre ses savoirs pour dire ou écrire des textes réalisant des intentions (on ne parle/écrit pas pour parler/écrire), et appropriés aux interlocuteurs auxquels ils s'adressent ainsi qu'aux situations dans lesquelles ils sont dits/écrits.

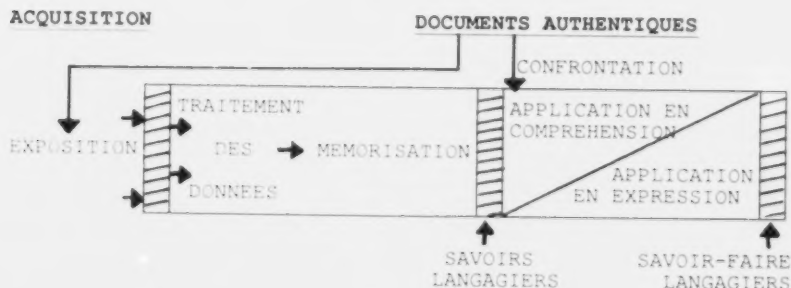
Pour l'acquisition de ce savoir-faire-là, il n'est besoin ni de documents authentiques, ni de documents fabriqués: il ne s'agit pas, en effet, d'acquérir la capacité de **reproduire** des discours, ou des textes de discours, mais de celle d'**créer** sur la base de ses savoirs.

Cette création (qui est toujours une création *hic et nunc*) a pour domaines tous les niveaux du texte, y compris le niveau "physique" de l'articulation/l'écriture des "mots" qui le composent. Les savoirs qui concernent ce niveau sont, comme pour les autres niveaux, des "règles" de reconstruction (Cf. les travaux des neurologues spécialistes de la mémoire dont on trouve une présentation sommaire dans le numéro 524 d'octobre 1990 de la revue *Sciences et Avenir*). Les savoir-faire correspondants sont les conduites automatisées de mise en oeuvre de ces savoirs, et leur acquisition est donc l'acquisition de la capacité de construire des signifiants (des formes) "spontanément", sans recours conscient aux savoirs.

Ceci explique que les exercices de répétition ou de copie, couramment utilisés dans l'apprentissage, puissent être utiles dans une première étape de l'acquisition d'un savoir-faire d'expression, mais soient inopérants dans l'acquisition d'un savoir d'expression (l'imitation ne permet pas d'acquérir un savoir; le perroquet n'acquiert que des savoir-faire, formels de surcroît).

Pour l'**acquisition** (et non l'apprentissage) d'un **savoir-faire** (et non d'un savoir) de **production** (et non de compréhension), par conséquent, ni l'exposition, ni la confrontation, à des documents authentiques ne sont nécessaires.

En résumé, l'utilisation des documents authentiques pour l'**acquisition** se présente ainsi:



2.2. Utilisation pour l'apprentissage.

Il s'agit maintenant de s'interroger non plus sur la fonction des documents authentiques mais sur leurs modes d'emploi: comment l'apprenant peut-il ou doit-il se servir des documents authentiques ?

D'une manière générale, l'apprentissage étant fonctionnellement un instrument d'acquisition (on n'apprend pas pour apprendre mais pour acquérir), les modes d'emploi des supports proposés par les activités devront être conformes aux rôles que ces supports sont censés jouer dans le processus d'acquisition.

2.2.1. Apprentissage des savoirs.

En ce qui concerne l'apprentissage des savoirs, les activités seront des activités de **découverte** qui permettront à l'apprenant d'établir ses connaissances de la langue et de son fonctionnement à partir des documents authentiques auxquels il est exposé:

- découverte de formes: repérer dans un texte la morphologie de tel temps, par exemple, ou le signifiant phonique de tel mot;

- découverte de sens: trouver le sens d'un mot par le contexte dans lequel il apparaît, par exemple, et le vérifier dans d'autres contextes, ou dégager la différence de sens, en anglais, entre la forme simple et la forme continue en observant leurs occurrences dans plusieurs textes;

- découverte de fonctionnements: quel personnage de tel ou tel texte utilise "bonjour" et "salut", ou "voiture" et "bagnole" en s'adressant à qui ; de quoi parle-t-il lorsqu'il parle pour ne rien dire ("small talk"); comment formule-t-il une demande de service lorsqu'il s'adresse à un supérieur ou à un inférieur; etc...

Il s'agit bien d'activités qui permettent à l'apprenant de **découvrir** quelque chose. La pratique, encore courante dans l'enseignement, qui consiste à faire faire l'économie de cette découverte en apportant directement la réponse n'a que très peu d'effet sur l'acquisition (bien qu'elle augmente les connaissances **sur** la langue).

2.2.2. Apprentissage des savoir-faire.

Les activités ayant pour objectif l'acquisition des savoir-faire constituent une grande partie des apprentissages généralement proposés dans les matériaux pédagogiques en usage. C'est le secteur qui a traditionnellement reçu le plus d'attention de la part des méthodologues. Bien que leur attention se soit majoritairement portée sur les savoir-faire d'expression, au détriment des savoir-faire de compréhension, alors que ce qui nous concerne, ce sont les activités de compréhension (l'apprentissage des savoir-faire de production, pas plus que leur acquisition, n'exige l'utilisation de documents authentiques), je me contenterai de formuler les deux règles générales à respecter lors de l'élaboration d'un tel apprentissage.

Règle n°1 : les consignes d'une activité, qui précisent ce qu'il faut faire avec un support, définissent, avec le support, le comportement langagier que va

adopter l'apprenant en réalisant l'activité. Il convient donc de toujours vérifier que ce comportement est bien celui que l'on souhaite acquérir.

Par exemple, un exercice de compréhension orale qui se présente sous la forme: "Écoutez le texte enregistré et répondez aux questions qui vous seront posées", fera acquérir, si tout se passe bien, la capacité d'écouter un texte pour répondre à des questions imprévues pouvant porter aussi bien sur son contenu que sur sa forme, sur l'ensemble du texte que sur tel point de détail, etc... Y a-t-il, en dehors de la situation de classe, des situations de compréhension orale qui exigent la mise en oeuvre d'une telle capacité ?

En revanche, un exercice qui se présenterait sous la forme: "Voici trois questions auxquelles le locuteur du texte que vous allez entendre apporte des réponses : quelles sont ces réponses ?", permettrait, si tout se passait bien, d'acquérir la capacité de dégager d'un texte des informations que l'on cherchait et que l'on savait pouvoir y trouver. N'y a-t-il pas, hors de la classe, plus de situations de compréhension exigeant cette capacité-là que des situations du type précédent ?

De même, faire écouter le bulletin météorologique diffusé par la B.B.C. le matin même, avec pour consigne d'écoute: "Si vous habitez au pays de Galles, auriez-vous pris votre parapluie pour sortir ce matin?", serait un exercice justifié et par le choix du support et par la consigne d'utilisation de ce support.

D'une manière générale, la mise en application pratique de cette première règle générale (veiller à ce que ce qui est acquis soit conforme à ce que l'on veut acquérir) est grandement facilitée lorsque l'ensemble "document/support + consignes" reproduit les conditions présentes dans des situations réelles de compréhension.

Ceci constitue une troisième justification de l'utilisation de documents authentiques plutôt que fabriqués: ce sont, par excellence, des supports reproduisant des conditions réelles de compréhension.

Une objection souvent faite à l'utilisation de documents authentiques pour l'apprentissage des savoir-faire (elle s'appliquerait vraisemblablement aussi pour l'apprentissage des savoirs si on se préoccupait de cet aspect de l'apprentissage) est que ce sont des supports inutilisables avec des débutants parce que trop "difficiles"; et l'on préférera alors travailler sur des textes rendus plus "faciles" en diminuant le débit du locuteur, en augmentant la clarté de son élocution, etc...

Une telle objection me semble reposer sur un triple malentendu.

En premier lieu, elle repose sur l'idée que comprendre un texte c'est d'abord et avant tout en discriminer toutes les formes, l'opération suivante consistant à attribuer un sens à ces formes perçues. Suffisamment d'études de psycholinguistique réalisées depuis une vingtaine d'années montrent que ceci n'est pas le cas: comprendre, en langue étrangère, c'est faire des prévisions sur

le contenu du texte et vérifier ces prévisions en puisant des indices dans le texte ; les prévisions faites sont fondées sur ce que l'on sait du texte, de son auteur ou de ses locuteurs, de la situation dans laquelle il a été ou est produit, et sur ses connaissances générales aussi bien que de la langue du texte; la prise d'indices, si elle implique bien la perception du texte, n'en implique pas pour autant la discrimination. De sorte que le même texte peut être difficile pour celui qui a peu ou pas de connaissances dans le domaine traité dans le texte et facile pour celui qui est au contraire très informé, par exemple. Le problème pédagogique n'est donc pas tant celui de la difficulté du document authentique que celui de la difficulté des tâches que définissent les consignes: avec des débutants, il conviendra de commencer par des tâches simples à réaliser sur des documents authentiques plus courts et plus accessibles.

En second lieu, cette objection implique que l'on considère la capacité de comprendre des textes rendus faciles comme une étape possible dans l'acquisition d'une capacité "normale". Le processus de compréhension étant ce qu'il est, et les documents (textes enregistrés ou produits en face-à-face par des interlocuteurs) étant ce qu'ils sont, il faut à tout le moins mettre en doute le bien-fondé de cette idée. Apprend-on vraiment à faire du vélo en roulant sur un tricycle ou à nager en pratiquant les mouvements allongé sur la pelouse à côté de la piscine ?

Une fois encore, mieux vaut établir une progression fondée sur la difficulté des tâches à réaliser avec les documents authentiques.

En troisième lieu, enfin, l'objection naît aussi, me semble-t-il, de l'idée que tout document introduit dans une activité doit être exploité *in toto* et ne peut être abandonné que lorsque toutes ses richesses ont été épuisées. C'est là un principe pédagogique qui ne me semble pas justifié: quand nous nous servons de l'annuaire téléphonique, lisons-nous tout l'annuaire ? Quand nous feuilletons (le terme est clair) un journal de petites annonces pour trouver la commode Louis XV en excellent état et à un prix dérisoire que nous convoitons, lisons-nous systématiquement toutes les annonces ? Et le journal "le Monde" que nous achetons régulièrement, l'avons-nous jamais lu en entier ? Et les romans que nous lisons, en épuisons-nous toutes les richesses avant de le refermer ?

En résumé, bien des réticences à utiliser des documents authentiques pour l'apprentissage des savoir-faire ont leur origine dans des idées reçues qu'il conviendrait de remettre en question.

Règle n°2 : alors que l'acquisition des savoirs peut être très rapide, celle des savoir-faire est comparativement toujours très longue, surtout en ce qui concerne les savoir-faire d'expression. Il s'agit, en effet, de mettre en place des conduites, des comportements automatisés (mais non réflexes), et il est bien rare que cela puisse se faire après un seul ou un nombre très réduit d'essais.

En conséquence, les activités d'apprentissage de savoir-faire doivent permettre à l'apprenant de **ré-itérer** autant de fois que nécessaire la conduite qu'il est en train d'acquérir. La ré-itération est un principe de base en pédagogie, mais elle a tendance à être ignorée dans l'apprentissage des langues étrangères, peut-être par oubli ou par ignorance de la différence entre un stockage de conduites et une mémorisation de connaissances, peut-être par manque de patience (on voudrait que ce qui est compris soit immédiatement su, et que ce qui est su soit immédiatement fait).

Cette réitération nécessaire n'a pas pour corrélat incontournable l'ennui. De même que pour apprendre à enfoncer un clou avec un marteau l'on n'a pas besoin de toujours taper sur le même clou et de l'enfoncer toujours dans la même planche, il est possible de s'entraîner à la même fraction de compétence de compréhension en utilisant des supports différents: une consigne identique appliquée à des documents différents n'engendre pas l'ennui qu'engendre la répétition de la même activité.

En résumé, l'utilisation des documents authentiques pour l'apprentissage se présente ainsi:

APPRENTISSAGE	DOCUMENTS AUTHENTIQUES	TYPES D'ACTIVITES
SAVOIRS	+	de DECOUVERTE
COMPREHENSION	+	de PRATIQUE
SAVOIR-FAIRE		
EXPRESSION		

3. Choix des documents authentiques.

Comme le fait clairement apparaître l'analyse de l'utilisation des documents authentiques, le choix des supports d'acquisition ou d'apprentissage n'est pas indifférent: le simple fait qu'il soit authentique ne qualifie pas automatiquement n'importe quel document comme support. Les critères de choix découlent bien entendu de la situation pédagogique (Cf. les remarques faites sur l'utilisation de documents authentiques avec des débutants), mais aussi, et surtout, des objectifs des activités dans lesquelles ces documents sont utilisés. Brevement, les documents doivent :

a. être appropriés aux objectifs d'acquisition, c'est-à-dire:

- pour l'acquisition des savoirs, être des supports d'exposition qui présentent bien la langue et son fonctionnement visés (variété(s) dialectale(s) et sociale(s);

langue orale ou/et écrite; type(s) de discours; type(s) de participants et de situation(s); etc...);

- pour l'acquisition des savoir-faire, être des supports de confrontation qui mettent bien l'apprenant face à ce à quoi il sera confronté lorsque l'acquisition sera terminée;

b. pouvoir être utilisés selon les consignes définies dans les activités d'apprentissage, c'est-à-dire:

- pour l'apprentissage des savoirs, être utilisables comme corpus de découverte (accessibilité; taille; etc...);

- pour l'apprentissage des savoir-faire, être des supports de compréhension cohérents avec le type de compréhension défini par les consignes (se prêter à une recherche rapide d'information, ou à la formulation d'hypothèses sémantiques; présenter un texte qu'il n'est pas aberrant de vouloir transcrire; etc...).

Je conclurai sur le problème du choix des documents par une remarque importante. Dans les circonstances actuelles, l'environnement des apprenants fourmille de documents authentiques directement accessibles: émissions de télévision en langue étrangère diffusées par câble ou par satellite, films en V.O., radios et journaux étrangers, etc... Pour ces documents là, le problème est celui de leur choix et de leur utilisation par les apprenants hors de la salle de classe, en autodirection. Il est bien évident que si l'on veut que les apprenants tirent tout le profit d'apprentissage potentiel de ces supports, il est nécessaire de leur en donner les moyens, par une formation appropriée. Ceci revient à dire qu'il faut leur apprendre à apprendre. Une manière de réaliser cela pourrait être de faire en sorte que ce qui se passe dans la salle de classe serve de leçon à l'apprenant, que ce qui s'y passe puisse être ré-exploité par l'apprenant seul. Une pédagogie "transparente" couplée à des moments de réflexion méthodologique permettrait d'atteindre ce but.

Mais ceci est un problème qui mérite plus ample discussion.

CONCLUSION

L'utilisation des documents authentiques dont il a été question dans cet exposé n'a concerné que leur utilisation pour atteindre les **objectifs** de l'acquisition et de l'apprentissage de langue. Mais il faudrait également s'interroger sur leur utilisation pour l'**évaluation** des savoirs et des savoir-faire acquis. Si l'on veut s'assurer que ce qui a été acquis sert bien à faire face, langagièrement parlant, dans les situations où cet acquis doit servir, alors il est certain que l'utilisation de documents authentiques est de rigueur.

Il faudrait également s'interroger sur le rôle que pourraient jouer de tels documents dans l'acquisition de **savoirs et de savoir-faire d'ordre culturel**. Mais ceci est une autre histoire, comme aurait dit Rudyard Kipling.

QU'EST-CE QU'APPRENDRE A APPRENDRE

H. HOLEC

Abstract

What does learning to learn really mean, and what sort of training should be made available to a learner who decides to acquire, or develop, a learning ability ? These are the two questions this article proposes answers to, and this in three successive stages.

First, learning, as distinct from acquisition, is described as a monitored succession of acts characterized by specific objectives, contents, modes of performance and modes of assessment.

Secondly, a detailed analysis is provided of the types of knowledge and know-how that are required to define, perform, assess and monitor learning acts.

Finally, the objectives and general methodology of a training programme aimed at developing a learner's ability to learn are described and illustrated. Such training should be concerned with the learner's language culture, learning culture and learning techniques.

La question à laquelle je me propose d'apporter des éléments de réponse est une des questions les plus fondamentales auxquelles se préoccupent de répondre tous ceux qui, dans le champ de l'enseignement/apprentissage des langues, optent pour une démarche pédagogique visant à développer l'autonomie des apprenants.

C'est une démarche que l'on invoque souvent dans les discours de la didactique des langues depuis une quinzaine d'années. Elle a donné, et donne, lieu à des pratiques pédagogiques encore trop peu nombreuses mais déjà très diversifiées. Et l'on voit même se mettre en place, ici ou là, des pratiques qui s'en réclament bien qu'elles n'aient pas pour objectif effectif de développer une véritable autonomie de l'apprenant.

En guise d'introduction je m'attarderai un instant sur ces pratiques pédagogiques pour essayer de clarifier quelque peu la démarche dans laquelle s'insère l'"apprendre à apprendre" dont il va être question.

Les pratiques pédagogiques qui se décrivent comme étant des réalisations de la démarche de l'autonomie se divisent en trois grandes catégories, selon l'interprétation du terme d'autonomie que leurs initiateurs ont choisi de retenir.

Pour un certain nombre de praticiens, "autonomie" signifie "indépendance", l'indépendance en question étant celle d'un apprenant que l'on laisse libre de "consommer" à sa guise un apprentissage pré-construit, un apprenant, concrètement, auquel on fournit des matériaux d'apprentissage qu'il peut à la limite utiliser où et quand il veut, hors de la présence physique d'un enseignant. Une telle interprétation donne lieu à des pratiques dont l'ancêtre est le devoir à la maison prescrit par l'enseignant, et le dernier-né l'enseignement assisté par ordinateur, version moderne de l'enseignement programmé des années soixante dans la plupart des cas. Participent également de cette orientation certains types d'utilisation de centres de ressources, dans lesquels le centre de ressources est un lieu où l'on s'auto-administre un enseignement choisi parmi les enseignements disponibles sur des supports divers (cassettes, documents écrits, vidéo, micro-ordinateurs, vidéodisques interactifs ...).

Pour d'autres praticiens, "autonomie" signifie "exercice actif de sa responsabilité d'apprenant" : l'apprenant n'est plus considéré comme un sujet essentiellement passif, docile, qui "obéit" au programme d'enseignement, qui se contente donc de prendre ce qui lui est proposé, mais comme un être actif, qui prend des décisions concernant son apprentissage, seul ou en coopération avec d'autres (enseignants mais aussi co-apprenants), qui apporte autant qu'il

prend en participant à l'élaboration de son programme. Il ne s'agit plus ici de l'indépendance du consommateur mais de l'indépendance du producteur, ou producteur associé, qui est aussi utilisateur de ses propres produits.

Pour une troisième catégorie de praticiens, enfin, "autonomie" signifie "capacité d'apprendre". Ce n'est plus un terme qui décrit une propriété d'un apprentissage, propriété relative à la manière dont cet apprentissage est conduit, mais un terme descriptif d'une caractéristique particulière de l'apprenant: est "autonome" un *apprenant qui sait apprendre*. Les pratiques mises en place dans cette orientation ont pour visée l'*autonomisation de l'apprenant*, c'est-à-dire le développement de sa capacité d'apprendre. Les activités proposées ont pour but de permettre à l'apprenant d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire d'acquérir les savoirs et les savoir faire indispensables pour définir QUOI et COMMENT apprendre. Parmi les activités de ce type figurent des apports d'information directs (exposés), des apports indirects (explicitation des pourquoi et des comment des exercices d'acquisition de langue proposés), des exercices de découverte d'information (analyse a posteriori d'activités d'apprentissage de langue que l'on vient de pratiquer), jusqu'à des mises en situation d'apprentissage permettant de découvrir par essais et erreurs comment s'y prendre pour diriger soi-même son apprentissage.

De ces trois catégories de pratiques, seules les deux dernières ressortissent à la démarche de l'autonomie.

La première, en effet, propose à l'apprenant des situations d'apprentissage dont il retient peut-être que l'on peut apprendre hors de la présence d'un enseignant, que l'on peut donc faire un travail personnel en utilisant seul un matériel adéquat, mais qui risque fort de renforcer sa conviction que ce travail personnel ne peut être réalisé qu'avec des matériaux préparés au préalable par un expert/ enseignant. Les pratiques de ce type, d'enseignement à distance, en somme, ont leur pleine utilité dans certaines situations pédagogiques, mais ne développent que marginalement la capacité de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage, ne font pas de lui un "générateur" de programmes d'apprentissage.

Les deuxième et troisième catégories de pratiques, en revanche, représentent bien des "applications" de la démarche de l'autonomie. Toutefois, dans le premier cas, c'est une façon d'apprendre qui est centralement visée (apprendre en autodirection), et l'apprenant apprend à apprendre par contrecoup, implicitement, voire intuitivement alors que, dans le deuxième cas, c'est la capacité d'apprendre qui est centralement visée, et l'apprenant apprend à apprendre ouvertement, explicitement.

C'est donc dans ces deux types de pratiques que la question "Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre" prend son sens, car c'est là, et là seulement, que la capacité d'apprendre constitue un enjeu éducatif fondamental.

Après ce détour destiné à lever quelques ambiguïtés concernant la démarche de l'autonomie, j'expliciterai ce qu'entendent par apprendre à apprendre les didacticiens qui se préoccupent de cette question. Je procéderai en trois étapes :

- qu'est-ce qu'apprendre ?
- qu'est-ce que savoir apprendre ?
- qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?

1 - QU'EST-CE QU'APPRENDRE ?

1.1 Apprentissage vs Acquisition

Pour bien cerner le domaine dans lequel va se situer notre réflexion, il convient de bien distinguer les deux processus distincts auxquels peuvent renvoyer le verbe "apprendre" et le nom "apprentissage".

En effet, tantôt "apprendre" et "apprentissage" renvoient aux activités particulières dans lesquelles s'engage, ou que pratique, celui qui veut se donner une compétence en langue étrangère : c'est le cas lorsque l'on parle d'"apprentissage intensif/extensif", "en groupe/individuel", ou que l'on qualifie un apprentissage de "répétitif / varié / plaisant / ennuyeux", par exemple.

Mais ces mots peuvent également renvoyer au processus par lequel sont internalisés les savoirs et savoir-faire qui constituent la maîtrise d'une langue étrangère : c'est le cas lorsque l'on dit, par exemple, qu'"on apprend moins bien quand on est fatigué, qu'on a des soucis", ou que "pour un Français, une langue latine est plus facile à apprendre qu'une langue germanique".

Or le simple sens commun révèle qu'il s'agit là de deux processus liés, certes, mais différents : qui n'a pas dans son expérience le souvenir d'une acquisition réussie sans grands efforts d'apprentissage ?

Toute situation d'apprentissage met donc en jeu deux processus distincts :

- un processus d'acquisition, c'est-à-dire d'internalisation de savoirs et de savoir-faire ; c'est un processus cognitif, interne (*covert*), largement non-conscient et involontaire ;
- un processus d'apprentissage proprement dit qui est, lui, observable (*overt*), conscient et volontaire ; ce processus est constitué d'activités de toutes sortes (exercices, simulations, écoutes répétées, lecture...) dont l'objectif, et donc la raison pour laquelle elles sont pratiquées, est l'acquisition de compétence langagière ; c'est, fonctionnellement, un instrument mis au service de l'acquisition.

C'est de ce deuxième processus qu'il va être question, et non du processus d'acquisition.

Remarque : apprendre à acquérir serait également une voie à explorer, en particulier dans le contexte actuel de l'enseignement dit "précoce" des langues.

1.2 L'apprentissage :

Un apprentissage peut être considéré comme une succession plus ou moins longue d'actes ou d'activités, et donc de comportements spécifiques que l'on peut décrire en prenant en compte :

- **leurs objectifs** : lorsque l'on apprend une langue, l'on n'agit pas pour agir mais pour acquérir tel ou tel savoir ou savoir-faire lexical, grammatical, orthographique, phonétique, et/ou pragmatique ;

- **leurs contenus** : ces actes ont une "substance" que l'on peut analyser en termes de supports (textes de toutes sortes, images, enregistrements, dictionnaires, grammaires, informateurs en chair et en os) et de tâches à accomplir à l'aide de ces supports (lire, écouter, transcrire, répéter, interroger); ces contenus constituent les moyens de l'apprentissage ;

- **leurs modalités de réalisation** : les tâches définies par le contenu des actes sont effectuées à un moment donné, pendant une durée donnée, dans un lieu donné, intensivement ou extensivement, individuellement ou en groupe, etc... ;

- **leurs modalités d'évaluation** : tout acte d'apprentissage est nécessairement clos par une appréciation du résultat atteint au regard de l'objectif visé.

Quand à la succession des actes qui constituent l'apprentissage - peu d'apprentissages se réduisent à une seule activité - elle implique une gestion dans le temps à long, moyen et court termes en fonction des objectifs d'acquisition terminaux, intermédiaires, et immédiats.

1.3 Apprendre

Une telle analyse de l'apprentissage fait immédiatement apparaître à quel point ce que l'on entend par APPRENDRE, dans l'idée reçue partagée par beaucoup d'enseignants et d'apprenants, est restrictif et inadéquat : pour beaucoup, en effet, apprendre c'est uniquement réaliser des actes d'apprentissage, quand cette réalisation n'est pas limitée de surcroît par amputation de ses modalités d'accomplissement (temps, lieu, durée, fréquence, etc...). Une telle vision est bien entendu le fruit, non pas d'une volonté

machiavélique de réduire l'apprenant à l'état de consommateur asservi, comme ces poulets industriels élevés en batteries, mais de la répartition des responsabilités, on pourrait presque dire de la subdivision du travail, communément admise dans nos structures d'enseignement : à l'enseignant de produire l'apprentissage (définition de ce qui va être acquis, sélection des moyens à mettre en oeuvre, détermination des modalités d'utilisation de ces moyens, évaluation des résultats et gestion d'ensemble), à l'apprenant de faire ce qu'on lui dit de faire et comme on lui dit de le faire.

Et pourtant, ne faut-il pas admettre qu'APPRENDRE c'est tout autant définir l'apprentissage (objectifs, contenus et modalités de réalisation), l'évaluer et le gérer que le réaliser ? La question mérite d'être posée, et doit l'être lorsque l'on s'interroge sur ce que veut dire SAVOIR APPRENDRE. Car si apprendre ce n'est que faire ce que l'on vous dit de faire, savoir apprendre ne veut alors pratiquement plus dire que savoir obéir. Apprendre à apprendre offrirait alors une bien triste perspective pédagogique !

2 - QU'EST-CE QUE SAVOIR APPRENDRE

Nous admettons donc qu'apprendre c'est définir, réaliser, évaluer et gérer un apprentissage. SAVOIR APPRENDRE, c'est alors tout naturellement SAVOIR se définir des actes d'apprentissage et les évaluer, savoir aussi organiser leur accomplissement au coup par coup et dans leur succession.

2.1. Savoir se donner des objectifs d'acquisition.

La définition d'objectifs d'acquisition implique que l'on sache :

- d'une part, analyser ses besoins langagiers ; ce sont les "bonnes raisons" que l'on a de se lancer dans un apprentissage de langue. On n'apprend pas pour apprendre, mais pour tirer profit de ce que l'on aura appris. A ce propos, et pour éviter qu'une interprétation trop restrictive ne soit donnée à la notion de besoins invoquée ici, rappelons que toutes les raisons d'acquérir une langue sont "bonnes", qu'elles soient d'ordre instrumental (faire mieux son métier de standardiste internationale, par exemple), culturel (satisfaire sa curiosité linguistique) ou social (faire comme les autres membres de son groupe social) ; ce sont ces "bonnes raisons" qui vont déterminer quelles compétences langagières l'on essaiera de maîtriser.

- d'autre part, analyser ces compétences langagières en termes de leurs composantes linguistique (grammaire, lexique, discours oral/écrit...), pragmatique (règles du fonctionnement social de la langue) et psycholinguistique (capacité de comprendre, de s'exprimer, oralement, par écrit, capacité de traduire...).

- enfin, déterminer, parmi toutes les acquisitions que la maîtrise de ces compétences impliquerait, celles que l'on va retenir, et ceci essentiellement

sur la base des connaissances que l'on a déjà et des conditions dans lesquelles va se dérouler l'apprentissage (durée, moyens disponibles...).

2.2 Savoir se donner les moyens d'atteindre ces objectifs

Ceci implique que l'on sache :

- d'une part, rassembler des supports appropriés aux objectifs visés, aux utilisations qui en seront faites (cf. techniques, ci-dessous) et à celui qui les utilisera (niveau, intérêts...).

- d'autre part, sinon définir, du moins sélectionner, les techniques d'utilisation des supports choisis qui permettront d'acquérir les capacités nécessaires pour faire face aux besoins langagiers que l'on souhaite satisfaire.

2.3 Savoir évaluer les résultats obtenus

Ceci implique que l'on sache :

- comment produire, conserver et sélectionner les performances que l'on va évaluer ;
- définir des critères d'évaluation en relation avec les objectifs visés et l'endroit sur la trajectoire d'apprentissage occupé au moment de l'évaluation;
- définir les seuils (limites entre "satisfaisant" et "non satisfaisant") que l'on va retenir.

2.4 Savoir organiser son apprentissage

Les capacités d'organisation dont il faut savoir faire preuve concernent :

- d'une part, la localisation spatio-temporelle de la réalisation de l'apprentissage. Ceci implique, outre l'application d'une autodiscipline bien comprise, la prise en compte de données psychologiques personnelles (disponibilité pour l'apprentissage, durée optimale d'attention et de concentration, etc...).

- d'autre part, la gestion de l'apprentissage en tant que tel et dans le temps :

en tant que tel, l'apprentissage doit être évalué en permanence : les objectifs ont-ils été bien définis ? Correspondent-ils bien aux besoins ? Les supports et techniques retenus sont-ils les plus appropriés ? Les actes d'apprentissage ont-ils été réalisés dans les meilleures conditions ? L'autoévaluation a-t-elle été conduite de façon suffisamment rigoureuse ?

dans le temps, la succession des actes d'apprentissage doit être organisée de manière rationnelle : il s'agit, en somme, de construire une progression d'apprentissage qui tienne compte non seulement des résultats atteints au terme de chaque acte, ou groupe d'actes, mais aussi des informations apportées par l'évaluation de l'apprentissage en tant que tel et des conditions changeantes dans lesquelles l'apprenant apprend.

Pour conclure cette description non exhaustive de ce que représente SAVOIR APPRENDRE, il convient de souligner que la plupart des apprenants, en fait, ont une capacité d'apprendre partielle et qui peut évoluer, soit en s'élargissant à d'autres secteurs de l'apprentissage, soit en s'affinant dans un secteur donné. En d'autres termes, on peut apprendre à apprendre.

3 - QU'EST-CE QU'APPRENDRE A APPRENDRE

Savoir apprendre, c'est donc posséder les connaissances et la capacité de mise en oeuvre pratique de ces connaissances qui permettent de définir, réaliser, évaluer et gérer un apprentissage. Mais ces connaissances et ces capacités ne sont pas innées : elle doivent être acquises. Quels peuvent alors être les objectifs d'un apprentissage conduisant à cette acquisition ?

3.1 Quoi apprendre

D'une manière générale, les objectifs d'un tel apprentissage se situeront dans trois grands domaines : celui de la méthodologie de l'apprentissage, celui de la langue et de son fonctionnement social et celui de ce que j'appellerai la "culture d'apprentissage".

3.1.1 Acquisition de savoirs et de savoir-faire méthodologiques, "techniques".

Sans entrer dans le détail, ces savoirs et savoir-faire sont ceux qui permettent de prendre toutes les décisions concernant l'apprentissage. Ainsi :

- définition d'un objectif : savoir qu'une description des comportements communicatifs que l'on veut pouvoir réaliser (les besoins) peut et doit servir à définir des objectifs d'apprentissage ; savoir utiliser les résultats d'une évaluation pour procéder à une nouvelle définition d'objectifs ; etc... ;

- sélection d'un support : savoir apprécier le degré de pertinence d'un support au regard de l'objectif visé ; savoir en apprécier le degré de difficulté en fonction de l'utilisation qui en sera faite (rapports supports/techniques) ;

- choix des techniques d'utilisation des supports : savoir déterminer l'objectif réel d'acquisition que telle ou telle technique peut permettre d'atteindre ; savoir évaluer le degré d'efficacité personnelle des activités d'apprentissages pratiquées ; savoir construire sa propre "méthode" à partir de matériaux existants ;

- détermination des conditions de réalisation de l'apprentissage : savoir que chacun a des lieux, des moments, des fréquences, des durées d'apprentissage privilégiés ; savoir déterminer les circonstances dans

lesquelles on apprend le mieux ; savoir adapter son rythme d'apprentissage au contenu et au type d'apprentissage que l'on pratique ;

- évaluation des résultats : savoir déterminer des critères d'évaluation personnels ; savoir que les seuils de réussite peuvent être variables selon l'aspect de la performance que l'on évalue, et selon le moment où se fait l'évaluation ; savoir utiliser ou se construire des outils d'évaluation ; savoir comment garder la trace de ses acquisitions pour apprécier les progrès réalisés ; savoir cerner ses difficultés personnelles ; etc...

3.1.2 Acquisition de savoirs "linguistiques".

Il s'agit, dans ce second domaine, de développer ce que l'on pourrait appeler sa "conscience langagière", c'est-à-dire sa connaissance de ce qu'est une langue mais aussi de ce qu'est un comportement langagier (dimension psycho-sociolinguistique). Ceci va impliquer, entre autres :

- dans le secteur linguistique, l'enrichissement ou la modification des représentations que l'on a de ce qu'est le lexique d'une langue et de la manière dont il est structuré (est-ce bien un "sac de mots", comme beaucoup d'apprenants le pensent ?), de ce qu'est la grammaire et de ce à quoi elle sert (s'agit-il simplement des règles d'emploi des mots lors de la construction de phrases ?), de ce que sont la langue orale et la langue écrite (la seconde est-elle uniquement la transcription graphique de la première et la première l'oralisation "déformante" de la seconde ?) ; etc...

- dans le secteur pragmatique, la prise de conscience de la nature et de l'importance de la dimension culturelle d'un comportement langagier : non seulement des conventions socio-culturelles régissent la pratique sociale du langage (on ne peut dire n'importe quoi à n'importe qui n'importe comment dans n'importe quelles circonstances), mais l'interaction verbale exploite en permanence l'existence de connaissances culturelles partagées par les interactants (représentations, attitudes, croyances, connaissance de l'actualité, etc...). Dans ce secteur pragmatique également, la clarification de ses idées sur ce que c'est que parler (est-ce simplement faire des phrases ?), que lire (n'y a-t-il vraiment qu'une façon de lire, quel que soit le texte lu et quelle que soit la raison pour laquelle on lit ?), qu'écrire et qu'écouter.

- dans le secteur psycholinguistique, enfin, la réévaluation de ce que l'on croit savoir sur les processus de compréhension et d'expression : une parfaite discrimination est-elle obligatoire pour une compréhension satisfaisante d'un message oral ? Quelles sont les stratégies que l'on peut mettre en oeuvre pour s'exprimer malgré ses lacunes ?

3.1.3 Acquisition d'une nouvelle culture d'apprentissage.

Le domaine de la culture d'apprentissage, bien qu'il puisse paraître ne pas être lié au développement de la capacité d'apprendre, joue pourtant un rôle capital dès l'instant où quelqu'un décide d'apprendre à apprendre. Ce quelqu'un, en effet, s'engage dans ce nouvel apprentissage avec toute une série de représentations et d'attitudes concernant :

- ce que c'est qu'acquérir : ainsi, beaucoup d'apprenants pensent qu'acquérir une langue, c'est stocker dans sa mémoire des mots et des règles de grammaire, ou remonter des automatismes et des réflexes, et ont donc une vision du processus d'acquisition grandement inadéquate ;

- ce que c'est qu'enseigner et qu'apprendre : nombreux, par exemple, sont ceux qui pensent qu'enseigner c'est faire apprendre et qu'apprendre c'est se faire enseigner ;

- ce qu'est et ce à quoi sert une "méthode", un exercice, un test ;

- ce qu'est, et qui peut, évaluer : bien des apprenants confondent évaluation interne et certification, pensent que l'autoévaluation est inévitablement incorrecte, etc... ;

- ce que c'est qu'être un apprenant, un enseignant, et quels sont les rôles de chacun.

Il est bien évident que l'acquisition d'une capacité d'apprendre peut se trouver largement sinon totalement bloquée si la culture d'apprentissage de celui qui veut acquérir cette capacité l'empêche d'assumer les nouveaux rôles qui seront les siens. Ce domaine peut donc être considéré comme un prérequis indispensable pour aborder les autres objectifs de l'apprendre à apprendre. Ceci n'implique cependant pas que l'acquisition d'une nouvelle culture d'apprentissage doive précéder les acquisitions dans les deux autres domaines.

3.2 Comment apprendre à apprendre

D'une manière générale, ce qui caractérise le COMMENT apprendre à apprendre, c'est la grande diversité des formes que peut prendre cet apprentissage particulier, et la plus grande diversité encore des moyens qui peuvent être mis en oeuvre.

En ce qui concerne les formes, les STRUCTURES qui peuvent être mises en place, plusieurs possibilités "polaires" sont envisageables, et, entre ces possibilités polaires, peuvent être définies des structures mixtes associant les caractéristiques polaires dans des proportions variables. On peut vouloir faire en sorte que l'apprenant apprenne à apprendre AVANT d'apprendre la langue, ou PENDANT qu'il apprend cette langue, et on peut choisir des procédures qui le conduisent à apprendre à apprendre de manière

EXPLICITE, DEDUCTIVE (apprendre la "théorie" de la chose), ou à apprendre à apprendre EMPIRIQUEMENT, en "FAISANT", c'est-à-dire en prenant des décisions concernant un apprentissage en cours.

Au plan méthodologique général, selon le cas de figure, les moyens mis en oeuvre, c'est-à-dire les activités proposées, présenteront des caractéristiques différentes.

AVANT ou PENDANT, approche EXPLICITE :

- les activités proposées seront *spécifiques*, c'est-à-dire qu'elles auront des objectifs visant spécifiquement l'apprendre à apprendre; par exemple, comment définir un objectif d'apprentissage; quelles techniques pour l'apprentissage du vocabulaire; comment s'autoévaluer; qu'est-ce que comprendre;

- elles mettront en oeuvre des moyens appropriés à ces objectifs: exposés d'information, observation de corpus de langue maternelle, élaboration de guides méthodologiques (listes d'exercices).

AVANT ou PENDANT, approche EMPIRIQUE:

- les activités proposées seront des activités de langue au cours desquelles l'apprenant découvrira indirectement comment s'y prendre pour définir, conduire et évaluer un apprentissage.

AVANT ou PENDANT, approche MIXTE:

- l'appareil méthodologique proposé comportera une combinaison d'activités de cas 1 et de cas 2, dans des proportions aussi variables que pourront l'être les situations pédagogiques dans lesquelles ce choix sera fait.

Les décisions d'ordre structurel prises, reste à en déterminer les modalités de réalisation effective et à définir les activités d'autonomisation appropriées. C'est à ce stade, celui de la prise en compte la plus directe des caractéristiques spécifiques des situations pédagogiques, que l'on voit apparaître la plus grande diversité. Deux exemples nous permettront d'illustrer cette diversité.

EXEMPLE 1 : EXPERIENCE C.R.A.P.E.L.

Mise en place depuis 1973, la S.A.A.S. (structure d'apprentissage autodirigé avec soutien) du C.R.A.P.E.L. est une structure dans laquelle l'apprenant, adulte en formation continue, acquiert la capacité d'apprendre:

- en interaction avec le conseiller au cours d'entretiens d'aide: ces entretiens ne sont pas des cours de langue, mais portent sur l'apprentissage en tant que tel; ils sont l'occasion, pour le conseiller, de faire réfléchir l'apprenant sur ce qu'est une langue et son fonctionnement, sur les liens entre langue et culture, de lui faire découvrir, en lui apportant les informations utiles, comment définir un objectif, choisir des supports et des techniques, s'autoévaluer, etc... ;

- en prenant toutes les décisions nécessaires concernant l'apprentissage de langue dans lequel il est engagé: il définit, en se faisant aider autant que de besoin par le conseiller, son programme d'apprentissage et procède par essais et erreurs.

Il s'agit donc d'une structure de type PENDANT - THEORIQUE + EMPIRIQUE. Quant aux activités, elles consistent donc essentiellement en apports d'information et en échanges verbaux destinés à stimuler la réflexion personnelle de l'apprenant sur ses expériences d'apprentissage, passées et présentes.

EXEMPLE 2 : EXPERIENCE FINLANDAISE

L'expérience finlandaise décrite par Irma Huttunen, de l'université d'OULU, dans un ouvrage publié par le Conseil de l'Europe en 1988 et intitulé "Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels", s'est déroulée dans un lycée de 1982 à 1985. Elle a concerné tous les cours de langue en anglais, suédois et allemand de trois classes d'élèves de 16-17 ans en début d'expérimentation. Ces trois classes ont participé à l'expérimentation pendant les trois années du lycée équivalentes de nos seconde, première et terminale dans le système français.

Dans cette expérience, l'objectif de l'équipe enseignante a été de développer les capacités des élèves à prendre en charge la définition, le déroulement et l'évaluation de leurs programmes d'enseignement/apprentissage, et ceci dans le cadre pédagogique normalisé défini pour les seconds cycles de l'enseignement secondaire.

Les procédures méthodologiques adoptées ont été très diversifiées, car adaptées non seulement au domaine de prise en charge (définition des objectifs et des contenus, "monitoring" du déroulement du programme ou évaluation), mais aussi au degré de prise en charge visé (trois degrés, ou niveaux de capacité, avaient été déterminés pour chacun des domaines, fondés sur l'importance du champ de décision concerné et la part d'initiative personnelle investie). Elles ont comporté aussi bien des activités de discussion en groupes, de préparation individuelle, des interventions d'information et de conseil de la part de l'enseignant, des échanges de groupe à groupe et de groupe à enseignant.

Dans cette expérience, il s'est donc agi d'une structure de type PENDANT - EMPIRIQUE + marginalement THEORIQUE.

Ces deux expériences, parmi d'autres déjà réalisées ou en cours de réalisation, montrent à quel point les formes prises par la structure d'autonomisation choisie et les activités d'autonomisation mises en place peuvent être variées et diversifiées en fonction des caractéristiques de la situation pédagogique.

CONCLUSION

Apprendre à apprendre est donc un apprentissage comme tous les autres apprentissages, mais il comporte :

- des objectifs spécifiques (par exemple apprendre à se servir d'un enregistrement authentique pour s'entraîner en compréhension orale ; apprendre à passer de "il faut que j'apprenne du vocabulaire" à "il faut que j'apprenne le vocabulaire qui me permettra d'exprimer telle attitude dans telle situation" ; remercier avec effusion pour un grand service rendu autrement qu'en répétant dix fois "merci, merci..." ; etc...);

- des moyens spécifiques (par exemple grilles ou questionnaires qui aident à réfléchir sur le type d'apprenant que l'on est, à s'autoévaluer en tant qu'apprenant ; techniques d'analyse d'un corpus permettant de trouver soi-même la réponse à une question personnelle d'ordre linguistique : comment on fait une phrase interrogative qui puisse servir à vérifier l'identité de quelqu'un; etc...).

C'est un apprentissage dont il faut souligner emphatiquement qu'il est d'une certaine manière **indépendant** de l'apprentissage de langue que l'on poursuit ou que l'on va poursuivre : on peut apprendre à apprendre même si l'on est en classe de lycée et que l'on doit apprendre à répondre aux questions de grammaire de l'examen. Cette "**indépendance**" tient à la nature même de l'apprendre à apprendre, qui a pour objectif de développer une capacité, de faire de quelqu'un **un apprenant qui sait apprendre**, et non de mettre en place un apprentissage autodirigé, de dire à l'apprenant de "se débrouiller" pour apprendre.

Il ne faut d'ailleurs jamais perdre de vue qu'entre Savoir apprendre et apprendre de manière autodirigée il y a un pas à franchir que seul l'apprenant peut décider de franchir : l'apprenant qui **saurait** apprendre, mais qui ne **voudrait** (ou ne **pourrait**, pour des raisons d'ordre psychologique, par exemple) pas prendre en charge son apprentissage, serait totalement justifié de ne pas se servir de ses capacités (ce n'est pas parce que je sais conduire que l'on devrait me refuser le droit de rouler avec un chauffeur !).

EVALUATION ET COMPETENCE CULTURELLE

Bilan d'une expérience avec un groupe d'apprenantes norvégiennes

Dominique LECOMTE

Abstract

The aim of the research project described in this paper is to study the answers given by Norwegian learners to a questionnaire on French culture, in order to evaluate both their progress and the questionnaire itself.

The paper contains a detailed description of the method used, the questions and the answers provided, a description of the learners themselves and their environment, an analysis of the results and a discussion of the reliability of what one can expect to be acquired.

Finally, it is hoped this work will help to contribute to a better understanding of how and why people integrate a foreign culture.

INTRODUCTION : OBJECTIFS ET METHODES RETENUS

Le travail qui va suivre s'appuie sur les résultats d'un questionnaire élaboré par le CRAPEL, quelque peu modifié pour tenir compte au mieux du type d'apprenantes considéré, de la connaissance préalable que j'en avais suite à un stage d'observation de trois mois et enfin du temps disponible pour réaliser l'enquête. Ce questionnaire et les réponses qui l'accompagnent, parce qu'ils permettent d'emblée d'avoir un aperçu du type de recherche qui a été mené, sont donnés in extenso dans les pages suivantes, avant même toutes précisions sur leurs modalités d'utilisation ; l'analyse et la discussion qui suivent sont en rapport direct avec les réponses obtenues qui sont présentées non pas dans leur forme originale mais dans l'évaluation qui peut en être faite d'un point de vue français. Ce mode de présentation a été retenu afin de faciliter la bonne compréhension des problèmes et remarques notés par la suite.

Dans ce travail, il s'agissait de faire le bilan de la compétence culturelle acquise par un groupe de résidentes norvégiennes après quelques mois en France, d'étendre au domaine de l'évaluation des connaissances que j'avais pu acquérir sur ces apprenantes et sur l'enseignement du FLE durant le stage d'observation et enfin de tenter d'élaborer une stratégie d'évaluation de la compétence culturelle basée sur un examen critique du processus "questionnaire" lui-même.

Il semble en effet qu'à un moment ou à un autre du cursus d'apprentissage, il soit nécessaire de prévoir des évaluations de l'acquis qui permettent autant aux apprenantes qu'à l'enseignant de mesurer l'avancée des progrès et l'état des manques. Le problème se pose alors de savoir comment réaliser cette tâche, c'est-à-dire quel type d'outils choisir, selon quels critères et pour quels résultats. C'est donc à ces questions que l'examen du processus d'enquête adopté et l'analyse des réponses obtenues essaie de réfléchir.

QUESTIONNAIRE ET REPONSES

Intitulé "EVALUATION DE LA COMPETENCE CULTURELLE", il a été établi d'après un questionnaire sur la compétence culturelle réalisé par le CRAPEL. Pour chaque question, les réponses sont données avec les symboles suivants :

"?" : ne sais pas

"+" : réponse correcte

"-" : réponse fausse

"=" : réponse sensée mais connotation culturelle incomplète

Quand aucun symbole n'apparaît, c'est que la réponse proposée par le questionnaire n'a pas été choisie (cas des questions à choix multiples).

Les apprenantes sont notées A, B, C, D, E, F en fonction de la durée de leur séjour en France, soit respectivement :

- 10 mois
- 1 an,
- 1 an 2 mois,
- 1 an 1/2,
- 1 an 8 mois,
- 2 ans.

Les apprenantes D et E avaient un niveau de français supérieur (moyen/élevé) aux autres apprenantes (faux débutant/moyen).

L'apprenante B étant absente pour la deuxième séance, seules ont pu être notées ses réponses aux questions 1 à 11.

QUESTIONS

REPOSES

1 - Qu'est-ce qu'ils ont en commun :

- Flunch
- Quick
- Mc Donald's

A	B	C	D	E	F
?	=	=	+	+	+

2 - Qu'est-ce qu'ils ont en commun :

- Coop
- Euromarché
- Cora
- Mammouth

A	B	C	D	E	F
?	=	=	+	+	+

3 - Où vous adressez-vous pour obtenir les documents suivants :

- a) vignette automobile
- b) photocopie certifiée conforme
- c) fiche d'état civil
- d) permis de conduire

A	B	C	D	E	F
?	?	-	?	?	?
+	?	+	?	?	+
+	?	-	?	?	-
+	-	+	+	+	+

4 - Cela vous fait penser à quoi :

- a) les roses blanches
- b) les chrysanthèmes
- c) le temps des cerises
- d) les marguerites
- e) les camélias
- f) le muguet

A	B	C	D	E	F
=	=	=	=	=	=+
=	-	+	+	+	=+
=	=	?	=	=	-
=	?	?	+	+	=
=	?	=	=	=	?
+	?	+	+	+	+

5 - Vous entrez dans une petite épicerie ; il y a déjà 3/4 personnes des deux sexes. Vous

- a) ne dites rien
- b) dites "messieurs-dames !"
- c) dites "bonjour !"
- d) dites ou faites autre chose

A	B	C	D	E	F
+	-	+	+	+	+
			=	=	

6 - Il fait 35° à l'ombre. Vous rencontrez un voisin français qui dit "il ne fait pas froid, hein ?"

- a) c'est un débile mental
- b) il veut entamer la conversation
- c) c'est une forme de salutation

A	B	C	D	E	F
+	+	+	+	+	+
			+	+	

7 - Un Français vous remercie de lui avoir rendu service. Vous répondez

- a) c'est moi
- b) c'est un honneur et un plaisir
- c) de rien
- d) la prochaine fois, ce sera votre tour
- e) il n'y a pas de quoi
- f) je vous en prie

A	B	C	D	E	F
-				+	+
	+	+	+	+	+
=		=	=	=	=

8 - A qui pouvez-vous donner un pourboire

- a) le facteur
- b) le livreur de fioul
- c) le chauffeur de taxi
- d) la concierge
- e) le serveur de restaurant
- f) le coiffeur
- g) votre professeur

A	B	C	D	E	F
---	---	---	---	---	---

+		+	+	+	+
		=		=	
+	+	+	+	+	+
		+		+	

9 - Une réunion de travail est prévue pour 15 h. Vous arrivez à

- a) 14 h 55
- b) 15 h 15
- c) 15 h
- d) 15 h 05
- e) 14 h 45

A	B	C	D	E	F
---	---	---	---	---	---

	+	+		+	
=				=	

10 - On vous invite à dîner sans préciser à quelle heure. Vous arrivez à

- a) 17 h 00
- b) 18 h 30
- c) 19 h 15
- d) 19 h 30
- e) 20 h
- f) 21 h

A	B	C	D	E	F
---	---	---	---	---	---

		=	=		
				+	
+	+			+	

11 - Un ami français vous dit : "si on allait prendre un pot ?"

- a) vous vous attendez à ce qu'il paye l'addition
- b) vous payerez chacun votre consommation
- c) vous proposerez de payer l'addition

A	B	C	D	E	F
---	---	---	---	---	---

				-	
	+	+	+	+	
=	=				

12 - A la fin d'un repas, on vous propose le plateau de fromages

	A	B	C	D	E	F
a) vous prenez un petit bout de chaque fromage						
b) vous prenez un seul fromage						
c) vous prenez deux fromages	+		+	+	+	+

13 - Chez vous, un invité ne mange pas grand chose. Vous dites

	A	B	C	D	E	F
a) ça ne vous plaît pas ?						
b) vous l'invitez à en reprendre						
- une fois			=		=	
- deux fois	+					
- trois fois						
- quatre fois						
c) vous ne faites rien						

14 - On vous invite pour 20 h 30. Vous allez

	A	B	C	D	E	F
a) après avoir mangé	-			-		
b) sans avoir mangé			+		?	+

15 - Pour montrer que vous avez fini de manger

	A	B	C	D	E	F
a) vous vous lavez les main						
b) vous laissez votre verre rempli						
c) vous mettez votre serviette sur la table	+		+	+	+	+

16 - Les éboueurs viennent chez vous vous souhaiter un joyeux Noël, fin novembre. Vous dites

	A	B	C	D	E	F
a) "Noël, déjà ?"						
b) "Joyeux Noël à vous aussi" et vous leur faites la bise						
c) "revenez" le 24 décembre "						
d) "merci" et vous leur donnez de l'argent	+		+	+	+	+

17 - On vous invite à tirer les rois

- a) c'est pour jouer aux échecs
- b) c'est pour manger un gâteau
- d) c'est un concours de chanson
- d) c'est une fête religieuse

A	B	C	D	E	F
		+	+	+	+
=					

18 - Quelle est la différence entre

- a) un vin d'honneur
- b) une réception
- c) un pot
- d) un cocktail
- e) un lunch
- f) un verre
- g) un buffet

A	B	C	D	E	F
?		?	?	?	=
=		=	?	=	+
?		+	+	+	+
?		?	?	?	=
?		?	?	?	?
?		+	+	+	+
+		?	?	?	+

19 - Avant de monter dans le train, il faut obligatoirement

- a) acheter son billet
- b) réserver sa place
- c) composer son billet
- d) demander l'autorisation au contrôleur

A	B	C	D	E	F
+		+	+	+	+
TGV		TGV	TGV	TGV	TVG
+		+	+	+	+

20 - Où est-ce qu'on a le droit de marchander

- a) au marché
- b) à l'épicerie du coin
- c) aux puces
- d) dans un magasin de vêtements
- e) chez le dentiste
- f) à l'entrée du bal

A	B	C	D	E	F
		=	=	=	=
			?		
+		+	+	+	+

21 - Vous êtes invités chez une famille française pour passer la nuit. Vous apportez

	A	B	C	D	E	F
a) serviette et gant de toilette	+		+		+	+
b) chaussons						
c) savon, dentifrice, brosse à dents	+		+	+	+	+
d) pyjamas	+		+	+	+	+
e) draps et couvertures						
f) à manger/à boire						

22 - Quand on élève un enfant en France, on lui répète souvent des préceptes qu'il doit connaître. Lesquels ?

	A	B	C	D	E	F
a) "à table, on ne doit manger que ce qu'on aime"					-	
b) "il faut s'essuyer les pieds avant d'entrer"	+		+	+	+	+
c) "ce n'est pas poli de couper la parole à quelqu'un qui parle"	+		+	+	+	+
d) "baisse les yeux quand je te parle"					-	

T							
O	+	23	6	28	27	31	33
T	=	10	5	10	8	7	10
A	?	10	6	6	9	7	3
U	-	2	3	2	2	3	3
X		---	---	---	---	---	---
		45	20	46	46	48	49

Ces résultats feront l'objet d'une analyse plus loin.

ASPECTS TECHNIQUES DE L'ENQUETE : DESCRIPTION DU PUBLIC ET DE LA METHODOLOGIE

L'enquête a été réalisée à la fin d'un stage d'observation d'enseignement du français langue étrangère effectué au cours du premier trimestre 1991 aux Papeteries de Golbey -groupe NSI-, près d'Epinal.

Ce groupe industriel norvégien spécialisé dans la fabrication de la pâte à papier s'est implanté dans les Vosges à cause des ressources forestières du massif et au moment du stage, il en était à sa phase d'embauche et de formation de

personnel français, menée parallèlement à la construction des bâtiments de l'usine.

La gestion administrative et technique de l'entreprise était encore en grande partie assurée par des cadres et des ingénieurs norvégiens embauchés avec un contrat stipulant qu'eux et leur famille recevraient des cours de français sur place, ces cours étant de trois sortes, intensifs et individuels pour les employés, extensifs et collectifs pour leur conjoint, parallèlement à une scolarisation avec les Français pour les enfants. Les cours auxquels j'ai pu assister étaient ceux donnés aux conjoints -essentiellement des femmes- par une enseignante française mariée à un norvégien et ayant, outre une licence de français, l'expérience de l'enseignement du FLE à l'Alliance Française de Paris, puis à Oslo.

Ces cours étaient divisés en deux niveaux et avaient une durée hebdomadaire de six heures ; ils avaient débuté en septembre mais certaines apprenantes arrivées plus tôt en France avaient déjà suivis un enseignement au GRETA d'Epinal ou au CRAPEL à Nancy.

Ces apprenantes avaient de 20 à 45 ans, elles n'étaient jamais venues en France auparavant et, si certaines avaient suivi quelques cours de français lors de leurs scolarités, elles n'en avaient pas tiré grand bénéfice selon leurs propres dires. On peut donc considérer qu'elles n'avaient sur la France que des *a priori* stéréotypés du type, "le pays du vin, de l'amour, des impôts faibles, de la liberté ; une langue poétique, harmonieuse, difficile ; des gens bavards, dragueurs, bien habillés", stéréotypes que l'on trouve déjà dans l'oeuvre d'Hamsun, écrivain norvégien du début du siècle, prix Nobel en 1920, et qui sont ceux hérités d'une longue tradition du français "langue de la diplomatie" et de la France "pays du bien-vivre et de la culture" (1).

L'enquête a porté sur six des huit ou dix apprenantes de ce stage (leur nombre variant selon les cours, leur arrivée ou leurs voyages) mais certaines remarques seront tirées des périodes d'observation qui ont précédé. On peut noter que l'enseignante insistait particulièrement sur les différences interculturelles et que par ailleurs, ce public y était très sensible et, de manière générale, soucieux de s'intégrer à son milieu -nous reviendrons sur ce point ultérieurement- alors même que rien ne l'y obligeait. Aucune de ces apprenantes en effet ne pensait rester définitivement en France, aucune n'avait l'espoir d'obtenir un permis de travail, et, si deux d'entre elles avaient trouvé un emploi à temps partiel à l'hôpital d'Epinal, il s'agissait d'un bénévolat vécu comme une occupation et un moyen de se familiariser avec la France et les Français. Enfin, leur séjour ne devant pas théoriquement excéder quatre ans (durée maximum des contrats), elles le considéraient comme des "vacances prolongées", se définissant elles-mêmes comme des "immigrées de luxe", et, même si elles étaient désireuses de nouer des contacts avec les Français, beaucoup de leurs loisirs ou

(1) Voir, par exemple, la façon dont est présentée Melle d'Esquard dans "Le Dernier Chapitre", roman d'Hamsun publié en 1923 (Calmann-Lévy, Paris, 1976, pour la traduction française).

sorties se déroulaient à l'intérieur de ou avec la communauté norvégienne d'Epinal.

Le questionnaire a d'abord été lu en cours par les deux apprenantes de niveau deux, en une heure, puis par celles de niveau un, en deux fois une heure. les réponses ont été écrites une à une pour chaque question puis énoncées oralement et discutées en groupe afin de faire le point sur les connaissances, mais ce sont les réponses initiales qui font l'objet du commentaire. Cette méthodologie d'enquête a été utilisée afin que le travail soit utile à tous puisque l'activité elle-même a été source d'apprentissage culturel.

Pour des raisons techniques (nombre de photocopies, temps disponible), ce questionnaire a été réduit par rapport au questionnaire de référence. Ont été enlevées, de façon subjective, les questions dont les réponses semblaient pouvoir aller de soi pour ce type d'apprenantes ou dont les réponses étaient connues (identité des pratiques culturelles), celles ne les intéressant pas directement (réunion de travail) et certaines trop longues ; a été ajoutée une question portant sur l'éducation des enfants qui tentait d'atteindre de façon plus rapide que les questions proposées à l'origine une évaluation de leur compétence culturelle en ce qui concerne le comportement social général des Français (question 22).

Avant de faire quelques hypothèses sur ces acquisitions de compétences culturelles, nous allons examiner de façon plus détaillée les réponses obtenues.

RESULTATS DU QUESTIONNAIRE : ANALYSE DES REPONSES RAPPORTEE AU PUBLIC QUESTIONNE

La répartition des réponses entre "+", "=", "?" et "-" (juste, valable, inconnu et faux) ainsi que le total des réponses pour chaque apprenante permet de tirer quelques premières conclusions. Il est certain par exemple que plus longtemps les apprenantes ont vécu en France, plus elles peuvent répondre et plus leurs réponses sont justes ou valables, plus aussi les interrogations diminuent. Compte-tenu du faible taux de réponses fausses, et de son nombre constant, on peut dire aussi, me semble-t-il, que la plupart des erreurs culturelles doivent se situer au début du séjour et que celles qui ne sont pas rectifiées dans les premiers mois persistent, sans doute parce que le mode de vie adopté n'a pas permis de les mettre à l'épreuve. Par ailleurs, si le nombre des réponses positives, au sens global du terme ("+", "=", "?"), ne varie guère avec le temps au bout de quelques mois de présence en France, ce que le temps transforme, par contre, ce sont les interrogations en affirmations, c'est-à-dire une connaissance plus fine des habitudes françaises (sur le corpus considéré, au bout de 2 ans, comme si l'apprentissage arrivait à un premier palier avant 10 mois, s'y maintenait un long moment avant d'accéder à des représentations plus détaillées par la suite - mais la taille du corpus rend toute généralisation difficile). On n'a cependant là que les

résultats somme toute prévisibles, même s'il paraît bon de les voir ainsi confirmés.

Une analyse plus fine des différentes réponses semble pouvoir apporter des renseignements plus intéressants. La différence entre les grandes surfaces et les fast-food (Questions 1 et 2) est connue par toutes les apprenantes sauf une mais ce n'est qu'à partir d'un certain temps en France (1 an 1/2) que les origines françaises et américaines des unes et des autres peuvent être indiquées, cela pouvant peut-être confirmer la remarque faite précédemment (la perception fine n'arrive qu'après un temps assez long de vie en France, une fois assimilées les premières différences). La seule à n'avoir pas su répondre est la dernière arrivée, qui n'a reconnu qu'un grand magasin à cause de l'enseigne identique en Norvège (Coop), bien qu'il soit fort probable qu'elle soit déjà allée faire ses courses dans des grandes surfaces. Par ailleurs, ces apprenantes ont eu le temps ou de voyager en France, ou de déchiffrer correctement les publicités car 5 des 7 enseignes n'existent pas sur Épinal.

Parce que l'entreprise NSI s'occupe d'une grande partie des problèmes administratifs de son personnel, celui-ci n'a guère de connaissances dans ce domaine (question 3). Seules, semble-t-il, les apprenantes les plus curieuses savent où se procurer des documents mais cela est indépendant de la durée de leur séjour en France et relève plus de la personnalité propre des individus.

Les questions 4 et 18 qui portaient sur des discriminations fines sont celles où le nombre de réponses fausses ou interrogatives a été le plus grand, bien que les domaines abordés recouvrent des champs de connaissance différents. La compétence n'est acquise que si l'apprenante a été concrètement confrontée au sujet abordé (prendre un pot ou un verre ; offrir ou voir offrir du muguet au 1er mai ; avoir été là à la Toussaint) et on peut rapprocher cela des réponses justes données aux questions 16 et 17 (les étrennes et la galette des rois qui ont fait l'objet de commentaires en cours et que les apprenantes ont expérimentées). Pour le reste, même si la référence a été peut-être évoquée à l'occasion, elle n'a pas été retenue. Cela peut se formuler de manière différente : tout ce qui a trait aux relations avec les Français ou aux habitudes des Français entre eux est connu, soit parce que la communauté norvégienne a également fêté ces événements dans une sorte d'imitation de la vie à la française, soit parce que l'enseignante les a prévenues, à l'occasion, de la signification des événements qu'elles pouvaient être à même de rencontrer à l'époque considérée. Par contre, ce qui est plus intime n'est pas connu, soit parce qu'il s'agit de références acquises de façon diffuse (signification des "roses blanches", du "temps des cerises"...) et qui demanderait un travail d'apprentissage plus spécifiquement "culturel", soit parce qu'il faudrait évoluer dans des milieux qui leur sont étrangers (réceptions officielles, mariages...) ou lire beaucoup pour en entendre parler. On retrouve là aussi, d'une certaine manière, les remarques faites précédemment sur la possibilité de l'existence de plusieurs paliers d'apprentissage, liés aux connaissances personnelles qui s'accroissent ("connaissances" entendu ici dans le sens "d'amis"), entrecoupés de périodes sans progrès notable.

Les questions 5, 6, 7 et 11 portant sur des actes de parole ne posent guère de problèmes après un an de séjour alors que, pour les questions 5 et 7, les habitudes norvégiennes sont tout à fait différentes. Les apprenantes ont d'ailleurs dit qu'elles savaient ce qu'il faudrait dire, mais qu'elles ne le disaient pas forcément car elles ne sont pas encore assez immergées dans la culture française. Il s'agit presque ici de questions de cours.

Les réponses aux questions 6, 8, 15, 20 et 22 sont justes parce que car les habitudes norvégiennes sont les mêmes (pourboire, serviette sur la table, marchandage, préceptes). Il en va de même pour la question 9 (ponctualité à un rendez-vous). On peut cependant considérer que ces compétences qui étaient peut-être acquises "par défaut" pour certaines apprenantes ont été en quelque sorte confirmées positivement par la discussion qui a suivi.

La question 10, par contre, mesure exactement le niveau d'acquisition car il s'agit d'une pratique tout à fait différente en Norvège (heure du dîner), et ce groupe d'apprenantes n'a pas fait d'erreurs ; certains problèmes persistent cependant car à la question 14 (arriver à 20 h 30 après ou sans avoir mangé), les réponses sont moins unanimes. On voit donc qu'il y a sans doute nécessité, dans l'élaboration d'un questionnaire, d'adopter plusieurs formulations pour évaluer l'acquisition d'une compétence, et surtout qu'il y a une différence entre la connaissance d'une pratique et son utilisation. Cela rejoint la remarque faite par ces apprenantes au sujet des réponses aux questions 5 et 7.

De la même façon, et bien que cette pratique n'ait pas fait l'objet d'une question, il a sans doute fallu peu de temps à ces apprenantes pour noter que les Français s'embrassaient souvent, mais ce n'est qu'au bout de plusieurs mois de vie en France qu'elles ont osé adopter une attitude semblable. D'après l'enseignante en effet, ce groupe commence à pratiquer la bise lors des soirées qui sont organisées soit dans la communauté norvégienne soit à l'extérieur, bien qu'il s'agisse encore de timides débuts. On se heurte là à un tabou de contact corporel plus important que l'heure des repas et le dépassement de ce tabou semble particulièrement attester la volonté des Norvégiens de s'intégrer dans un milieu qui n'est pas le leur.

Les réponses à la question 12 (attitude face à un plateau de fromages) sont également intéressantes dans la mesure où il s'agit encore une fois d'une pratique très différente en Norvège : les fromages sont chers et généralement ne se consomment pas en fin de repas. Pour en manger, on utilise une sorte de raclette et on découpe une fine tranche dans la pâte, considérée comme un met de choix. Or, compte-tenu de la tendance attestée actuellement en Norvège à accorder plus d'importance que par le passé à la nourriture, il n'est pas tellement étonnant que cette pratique française ait été rapidement et correctement assimilée.

Il y a plus d'hésitations quant à l'attitude à adopter vis-à-vis d'un invité qui ne mangerait pas grand chose (question 13). Là aussi, les pratiques norvégiennes diffèrent : on serait enclin à ne rien dire par respect de l'autre mais ces apprenantes sont depuis assez longtemps en France pour savoir que ce n'est pas

l'attitude qui serait adéquate ici, sans toujours savoir exactement par quoi la remplacer, d'où les erreurs.

On peut faire deux remarques à propos de la question 19 qui n'a posé de problème à aucune apprenante (que faire avant de monter dans un train). On retrouve dans cette connaissance l'intérêt norvégien pour tout ce qui touche aux voyages et aux moyens de transport, d'une part, d'autre part on a une indication quant au mode de vie qui est le leur en France puisqu'elles savent toutes que la réservation est obligatoire pour le TGV, l'expérience de ce train ayant été une de leurs premières sorties.

La question 21, enfin, amène une remarque (qu'apporter pour passer la nuit chez des Français). L'attitude norvégienne est la même mais la discussion a porté sur les chaussons. S'il est normal en Norvège de se déchausser à l'entrée de toute habitation pour marcher en chaussettes, ces apprenantes savent qu'il n'en va pas de même en France. Par contre, certaines ont été très surprises de se voir offrir une paire de chaussons.

HYPOTHESES QUANT A L'APPRENTISSAGE CULTUREL

A la lumière des réponses obtenues, on peut donc dire que ces apprenantes ont une connaissance culturelle assez étendue des habitudes et traditions françaises, compétence qui semble acquise dans sa phase générale au bout d'un an de séjour en France, demeure relativement stable l'année suivante et ne s'affine qu'ensuite.

N'ayant pas de moyens de comparaisons avec des apprenants d'autres cultures, il m'est difficile de juger si cette compétence est normale ou particulièrement étendue. On peut cependant noter qu'elle est principalement centrée sur les rapports sociaux et la vie en communauté, alors que tout ce qui a trait à des références d'ordre matériel ou culturel au sens étroit du terme pose encore problème.

Ces apprenantes n'ont pas tellement à se soucier de leur insertion administrative puisqu'elles sont prises en charge par l'entreprise. Elles ne sont pas non plus en France pour poursuivre des études littéraires ou artistiques sur la culture française, même si certaines par ailleurs ont manifesté leur désir d'en savoir un peu plus long sur ces sujets. Elles ne sont pas enfin confrontées à des soucis d'ordre économique. Il est évident que cela influe sur le type de compétences qu'elles acquièrent.

Par ailleurs, le cours de français qu'elles suivent insiste beaucoup sur les différences interculturelles au niveau des habitudes et comportements et répond en cela à leurs attentes puisque la tradition norvégienne veut qu'on s'intègre socialement dans le pays d'accueil, les modes de vie d'origine étant réservés au

cercle familial (cela peut aller pour une Norvégienne de mes amies jusqu'à se teindre les cheveux afin de se fondre dans la foule ambiante, et, au niveau de l'apprentissage de la langue, à accorder une très grande attention à la prononciation et aux règles grammaticales afin de passer le plus possible pour une native). C'est un second aspect de leur mode d'apprentissage qui peut peut-être se lire à travers les réponses au questionnaire, mais ne s'éclaire vraiment, me semble-t-il, que par des connaissances générales sur les habitudes culturelles norvégiennes. Il apparaît donc qu'on peut d'autant mieux juger l'acquisition de compétences nouvelles si l'on connaît un tant soit peu les modes de vie d'origine, que cela peut être utile pour établir un questionnaire et, surtout, que cela permet de faire des hypothèses sur les modes d'apprentissage.

A ce propos, on peut rappeler ce qui s'est passé en France lors des invasions vikings : après les premiers temps de pillage où il n'était pas encore question pour ces populations de s'établir sur place, une fois décidée, leur intégration en Normandie fut très rapide, leur chef se convertissant rapidement à la religion chrétienne pour signifier son allégeance au roi et devenant par la suite un allié fidèle. On peut dire qu'il en va de même encore aujourd'hui : l'apprentissage des compétences culturelles est une nécessité qui va de pair avec la décision de venir s'installer, même temporairement, dans un pays étranger et on pourrait sans doute faire les mêmes remarques concernant l'intégration des émigrés norvégiens aux USA. Cela ne modifie cependant pas les personnalités en profondeur puisque même après mille ans de vie en France et un intense brassage culturel, les Normands sont encore aujourd'hui réputés, au moins au niveau des stéréotypes, pour leurs réponses évasives en cas de questions posées trop directement. L'apprentissage de la compétence culturelle peut donc être envisagé comme un moyen de cacher ou de protéger son être intime parce qu'il permet d'éviter les situations problématiques.

Le questionnaire donne une idée du processus d'acquisition de ces compétences nouvelles : ce qui est acquis le plus vite et le plus sûrement concerne les pratiques qu'on pourrait qualifier d'affectivement significatives, indépendamment du fait qu'elles soient identiques ou contraires aux habitudes du pays d'origine. Il s'agit en l'occurrence de ce qui répond aux présupposés des apprenants quant à ce qu'il faut savoir pour vivre correctement dans le pays d'accueil (les actes de parole, les habitudes sociales), de ce qui les a choqués (les embrassades, l'heure des repas) ou attiré (l'attitude face au fromage), et enfin de ce qui les intéresse plus particulièrement en tant qu'individu (les voyages). Tout ce qui semble a priori moins important n'est pas ou pas bien intégré dans un premier temps car cela ne génère pas d'énormes problèmes d'intégration (les références culturelles, les discriminations fines quant aux différents modes d'invitation, les questions administratives). Cela peut aller dans le sens de l'hypothèse développée plus haut. De toute évidence il semble à nouveau nécessaire pour une enseignant en FLE d'avoir ne serait-ce que quelques connaissances concernant la culture d'origine de ses apprenants, afin de pouvoir faire des hypothèses de travail sur les acquisitions qui passeront facilement et celles qui sont plus problématiques.

LES DIFFICULTES DE L'EVALUATION : SOLUTIONS ADOPTEES

Le questionnaire qui a été utilisé pour évaluer ces apprenantes pose trois sortes de problèmes différents. Le premier a trait à l'énoncé même des questions et au vocabulaire employé. Il se peut en effet d'une part que la compétence soit acquise mais pas l'expression servant à désigner cette compétence (tirer les rois), d'autre part que la méconnaissance des termes employés dans la question empêche toute réponse (documents, rendre service, éboueur, marchander,...). Il apparaît donc nécessaire à l'enquêteur d'être présent pour donner des renseignements complémentaires permettant à l'évaluation d'être une réelle évaluation des compétences culturelles et non une évaluation linguistique. Cette présence a également l'avantage d'être pour les apprenantes une source motivante d'apprentissage puisque les réponses peuvent être ensuite commentées et les connaissances affinées ; il ne s'agit plus d'un jugement qu'un enseignant porte sur leurs acquis mais d'une forme de cours où chacun trouve son compte.

La deuxième difficulté est plus importante et a trait à la définition même de ce qu'on entend par compétence. L'exemple le plus frappant est peut-être celui contenu dans la question six "il fait 35 °C à l'ombre. Vous rencontrez un voisin français qui dit *"il ne fait pas froid, hein ?"*. S'agit-il, comme je l'aurais indiqué, d'une tentative de conversation ou, comme l'enseignant le pensait, d'une forme de salutation ? Un sondage auprès de Français fait apparaître de façon assez systématique que pour un homme, c'est une invite à la conversation alors que pour une femme, c'est une forme de salutation. Il s'avère donc qu'il y a même à l'intérieur de la France des opinions différentes concernant l'interprétation des réponses possibles et cela éclaire la difficulté à juger objectivement de la compétence culturelle dans certains domaines.

De la même façon, pour répondre à la question dix "*on vous invite à dîner sans préciser à quelle heure*", 19 h 30 me paraît une heure correcte, alors que l'enseignante, qui a longtemps vécu à Strasbourg et à Paris, indique 20 heures. On peut penser que les différences d'interprétation sont fonction de la région ou des milieux sociaux et il est intéressant de mettre cela en valeur chez les apprenantes. Les questions douze et treize permettent le même genre de fluctuation, et c'est la raison pour laquelle, de façon technique, il m'a semblé utile d'utiliser le signe "=" pour rendre compte de certaines réponses des apprenantes qui, selon les cas, pourraient être considérées comme adéquates.

En tout état de cause, il paraît donc important, au moins pour certaines questions, de relativiser la notion de compétence culturelle pour indiquer aux apprenantes que tout n'est pas aussi définitif qu'il pourrait le paraître et qu'il faut parfois envisager la notion de compétence comme un ensemble de pratiques centré sur un pôle flou : être compétent, c'est alors moins savoir exactement ce qu'il faut faire que savoir ce qu'il ne faut pas faire.

Enfin, la troisième difficulté apparaît difficilement contournable dans la mesure où la culture d'origine des apprenants n'est pas précisément connue. Il est fort possible en effet que les réponses obtenues soient correctes uniquement parce que des savoir-faire ou habitudes spécifiques sont identiques dans les deux cultures en présence. Cela ne signifie pas pour autant que dans le champ de compétences exploré, ces cultures se ressemblent mais plutôt que sur le point précis et partiel sur lequel porte la question, il y a convergence quand de façon plus générale, l'attitude adoptée diffère sur de nombreux autres points. C'est en particulier le cas de la question 22 qui avait pourtant été conçue en essayant de tenir compte des différences d'éducation existant entre la Norvège et la France. C'est aussi le cas de la question 15. Il apparaît donc là qu'il faut adopter vis-à-vis des réponses obtenues une attitude critique visant à déterminer ce qui a véritablement été testé. Plus que des réponses définitives, le questionnaire semble alors surtout être l'occasion d'aborder de nouvelles interrogations plus détaillées (on peut rapprocher cette remarque de celle faite à propos des questions 10 et 14 où il était apparu, à propos des repas, qu'il y avait une différence entre le savoir et le faire).

CONCLUSION : L'EVALUATION DANS UNE PERSPECTIVE INTERCULTURELLE

Les trois problèmes que nous venons d'évoquer posent donc la difficulté de pratiquer une évaluation absolument pertinente de la compétence culturelle. Il semble que cette évaluation nécessite de la part de celui qui évalue une connaissance assez précise des critères sur lesquels il fonctionne dans sa propre culture, et de la diversité qui peut exister dans le champ considéré. Evaluer des apprenants, c'est donc également, pour l'enseignant, réfléchir sur ses propres habitudes.

Certaines peuvent faire l'objet d'un apprentissage systématique, et c'est le cas pour tout ce qui concerne les questions du type "où acheter ou trouver telle ou telle chose, à quoi fait référence tel terme, comment réaliser telle ou telle tâche, etc", mais dès qu'il s'agit de compétences sociales informelles, l'éventail des réponses possibles s'ouvre et oscille autour d'un axe qu'il est parfois plus difficile de cerner, et par conséquent plus délicat à enseigner de manière didactique. De constat, l'évaluation passe alors à un des moyens que l'on peut employer pour amorcer une réflexion sur les différences interculturelles et c'est, me semble-t-il, l'objectif principal que l'on pourrait assigner à ce travail : apprendre à mieux se connaître pour mieux se comprendre et, à partir de là, plus se ressembler.

Dans cette perspective, l'évaluation est moins normative que comparative, et elle permet de soutenir le lent processus d'apprentissage culturel qui procède par étapes et sépare nettement le savoir du faire, ce dernier ne se réalisant réellement que lorsque les compétences sont intégrées au point de devenir des habitudes, c'est-à-dire d'avoir perdu ce caractère d'étrangeté qu'elles avaient au départ et que seule l'échange interculturel peut faire accepter.

D'un point de vue pratique, le recours à un questionnaire, malgré les problèmes qu'il peut poser, a l'avantage de permettre à chaque apprenant de se situer individuellement par rapport à un ensemble de pratiques qui sont présentées, (et c'est là un second avantage) de manière synthétique. Elles peuvent ainsi faire l'objet d'une sorte de bilan sur les habitudes françaises. Il permet de résumer ce qui a pu être vu de manière séparée auparavant, et il est aussi l'occasion d'introduire de nouvelles interrogations. Tel qu'il se présente, il est également une base de réflexion pour l'enseignant qui peut l'adapter à son public. C'est donc un outil à ne pas négliger.

**ASSESSING THE SELF-DIRECTEDNESS OF FOREIGN
LANGUAGE LEARNERS**

Harvey MOULDEN

Résumé

Cet article décrit une grille employée pour évaluer la capacité à s'autodiriger d'étudiants participant à des ateliers de formation à l'autodirection en apprentissage de l'anglais à la Maîtrise d'Informatique Appliquée à la Gestion (MIAGe) de l'Université de Nancy II. Quelques résultats sont présentés.

ASSESSING THE SELF-DIRECTEDNESS OF LANGUAGE LEARNERS

It is clear that more and more language teachers are now encouraging their learners to become self-directed. How far their efforts are successful is less clear. Published accounts tend to be tantalisingly sketchy in their "results" sections.

We wished to have some sort of yardstick which would allow us to see what practical effect our learner training was having on its recipients. The present paper will describe our first attempts in this direction.

The work was carried out within the framework of our teaching duties at the University of Nancy II (M.I.A.Ge). These involve providing 24 or 36 hours of English language instruction for each of 6 groups of 16-25 students of Computing Applications in Management. The students have little time for English (in both senses of the expression) and present a rich variety of achievement levels. For most of them these brief English classes will be their last. So rather than giving them a last ditch, teacher-directed, batch treatment in a classroom, we prefer to organize "Learn-to-learn English" workshops in a modestly equipped resources centre. The aim of these workshops is to prepare each student for possible future self-direction in English by giving him an opportunity of finding one or two problems in English that interest him and then encouraging him to try to discover how he can best tackle them himself. The workshops are organized as follows:

- workshops 2 hours each week for 12 or 16 weeks per year, 2 years of workshops.
- teacher input on the theory of self-directed language learning for the whole class via case study exercises carried out in small groups (3 or 4 students per small group) for 30-45 minutes per workshop.
- hands-on experience of self-directed language learning via individual english-learning projects which are worked on for 75-90 minutes per workshop.
- individual help with the practical aspects of learning to learn during fortnightly student-teacher encounters (10-15 minutes). The purpose of these meetings is to raise student awareness of problems and possible solutions in learning programme design and execution, using their own work as the basis of discussion. The discussion is engaged either by the student submitting his problems to the helper or by the helper querying obscure or dubious points on the student's worksheets. These latter are completed by the student each time he works on his individual project and furnish information concerning what the student has done and why and with what degree of success.

The students are told that the marks they obtain for their individual English-learning projects will depend on the quantity and the self-directedness of their work.

Thus, we needed to have some way of gauging how self-directed each student had been during a project. Although it was chiefly this need which led us to evolve the assessment tool we are going to describe, we also wanted to have a means of comparing the effect of different pedagogical "treatments" on the self-directed learning behaviour of our students.

The only work we knew of in this field was that of GREMMO and HOLEC (1987) and of HUTTUNEN (1986). Neither of these 2 approaches suited our requirements. That of GREMMO and HOLEC (involving transcription and analysis of recordings of the encounters of one learner with his helper) was too time consuming to be of any use for monitoring over a hundred students. HUTTUNEN's grid for determining levels of autonomy **was** suitable for application on a large scale, but we felt we would prefer a slightly finer-grained analysis with an integrated marking scale.

The criteria we chose as the basis of our yardstick for assessing language-learner autonomy are, essentially, those which were used by GREMMO and HOLEC. The only difference is the addition of programme design and adjustment criteria to the existing ones of project focus, choice of materials and techniques and assessment of progress and process. The criteria were as follows:

CRITERIA FOR ASSESSING LEARNER'S SELF-DIRECTEDNESS

Project focus:

- clarity of definition of the objective ;
- extent to which the learner takes into account the linguistic problems his objective poses him.

Choice of material:

- appropriateness of material used (with respect to learner's objective, linguistic problems, level, taste, activity envisaged, self-correction and progress assessment feasibility) ;
- willingness to attempt to optimize the choice of material by exploring on-the-spot resources or finding or creating own material.

Choice of activities:

- appropriateness of activities used (with respect to learner's objective, linguistic problems, level, taste and material employed) ;
- willingness to attempt to optimize the choice of activities by exploring a range of them or by inventing one's own.

Work programme content / balance:

- presence in appropriate proportions (and at appropriate time) of following constituents: practice in situation, work on linguistic problems, revision, process and progress monitoring.

Assessment of process and progress:

- frequency of spontaneous monitoring ;
- appropriateness and validity of monitoring (with respect to objectives and linguistic problems).

Process adjustment:

- responsiveness of learner to situations he perceives as necessitating process adjustment (how often does he **do** something about some feature of his learning programme which dissatisfies him?) ;
- appropriateness of process adjustment (with respect to feature felt to be unsatisfactory).

These criteria were then used to develop the marking scheme below. The figures (left) show the number of points given for each behaviour profile.

PROJECT FOCUS :

0.0 Problem to be tackled never diagnosed or clearly defined **or** problem a spurious one.

0.5 About one third of the available time devoted to work on a vaguely defined problem

1.0 About two thirds of the available time devoted to work on a vaguely defined problem **or** about one third of the available time devoted to work on a clearly defined problem.

1.5 About two thirds of the available time devoted to a fairly clearly defined problem. Some attempt made at analysing the problem further during the project.

2.0 Careful initial diagnosis of problem. About two thirds of the available time devoted to work on the problem. Regular observation and analysis of the problem during the project.

CHOICE OF MATERIAL :

0.0 No attempt made to explore the material available. Material chosen wildly inappropriate whereas more appropriate material was available.

0.5 No attempt made to explore the material available. Material chosen not very appropriate whereas more appropriate material was available.

1.0 cursory initial review of material available made. Material selected relevant, but much better match could have been found if more trouble had been taken.

1.5 Material available reviewed fairly comprehensively from the outset. Material selected fairly appropriate but a better match was possible. Some attempt made to improve choice of material during the project.

2.0 Available material reviewed exhaustively and best possible match selected from the outset. Ongoing review of the suitability of the material. Efforts made to find more suitable material elsewhere.

CHOICE OF ACTIVITIES :

0.0 No attempt made to explore activities available. Activity or activities chosen wildly inappropriate.

0.5 No attempt made to explore activities available. Activity or activities chosen not very appropriate whereas more appropriate activities were available.

1.0 cursory initial review of activities available. Activity or activities selected relevant but a better match could have been found if more trouble had been taken.

1.5 Available activities reviewed fairly comprehensively from the outset. Activity or activities selected fairly appropriate but a better match was possible. Some attempt made to improve choice of activity during the project.

2.0 Available activities reviewed exhaustively and best possible match selected from the outset. Ongoing review of the suitability of the activities. Modifies existing activities or invents new ones if dissatisfied with those on offer.

WORK PROGRAMME CONTENT/BALANCE :

0.0 Problem not diagnosed. No revision carried out. Neither progress nor process monitored.

0.5 Problem diagnosed but activities carried out consist entirely of "rehearsing the objective" rather than getting down to work on the problems the objective poses. No revision carried out. Neither progress nor process monitored.

1.0 Sensible "mix" of work on the problem diagnosed and of practice in situation. No revision carried out. Neither progress nor process monitored.

1.5 Sensible "mix" of work on the problem diagnosed and of practice in situation. Occasional revision and process monitoring. One evaluation of progress during the project.

2.0 Sensible "mix" of work on the problem diagnosed and of practice in situation. Regular revision, process and progress monitoring.

ASSESSMENT OF PROGRESS AND PROCESS :

Frequency of spontaneous monitoring :

0.0 No monitoring of progress or of process.

0.1 No progress monitoring. Very occasional process monitoring.

0.2 No progress monitoring. Occasional process monitoring.

0.3 No progress monitoring. Fairly regular process monitoring. **Or** progress monitored once or twice during the project but process monitored only occasionally.

0.4 Fairly regular process monitoring. One or more assessments of progress.

0.5 Process monitoring at almost every work session. One or more assessments of progress.

Appropriateness and validity of progress and process monitoring :

0.0 None to judge.

0.1 Gut-feeling assessments only.

0.2 Gut feeling assessments supported by qualitative or semi-quantitative observations.

0.3 Attempts at quantitative evaluation of progress.

0.4 Slightly flawed good tries at quantitative assessment.

0.5 Fully appropriate and valid quantitative assessments.

PROCESS ADJUSTMENT :

Responsiveness to need for process adjustment :

0.0 Nothing done about aspects of process which are felt to be unsatisfactory.

0.2 Action taken occasionally

0.4 Action always taken

Appropriateness of process adjustments made :

0.0 No adjustments are made or those made are inappropriate.

0.2 Adjustments rather haphazard but success eventually achieved.

0.4 Adjustments usually a step in the right direction

0.6 Adjustments made are as appropriate as circumstances permit.

Several points need to be made concerning the design and intentions of this marking grid.

Firstly, when we use it, we seek to measure the **overall** self-directedness a student has manifested during his project-work rather than any CHANGE in self-directedness which may have occurred. (That said, it should be possible to apply the grid to several successive projects carried out by a given student and

then to examine the marks obtained to see if - and how - his self-directedness has evolved.)

Secondly, the grid awards 40% of the total points for initial work-programme design and 60% for process monitoring and adjusting. This distribution reflects our view of the importance of the latter activity.

Thirdly, although in our experience the more strongly self-directed students are the ones who **do** make significant progress in English during their projects, the grid does not incorporate this parameter explicitly since the chief aim of the course is the acquisition of methodological skills rather than of English.

Fourthly, the grid rewards learners who isolate a foreign language problem and concentrate on discovering what constitutes for them, individually, the best approach to solving it. Now there are obviously other ways of learning a language on your own than tackling one problem at a time as if it were input to a language learning laboratory experiment. But we are in a teaching situation where, in our experience, if constraints of this kind (preplanning of short term well-focussed projects) are not imposed, drift and disgruntlement follow. If we had more motivated learners who were capable of working seriously in a "random walk" type learning-style, we would have written another sort of marking grid.

The last point we wish to make is that the grid presented here is a tentative one. It's devising was more a matter of observation and incorporation of student behaviour patterns under varied teaching conditions than of armchair theorizing. On the first score alone, the grid has already had to be modified once or twice and doubtless will be again. For instance, as it stands, its behaviour profiles are indicative rather than comprehensive. It often happens that a student's behaviour in a given area (e.g. choice of material) cannot be accurately matched to any of the 5 available profiles for that area. In such cases, we have to bear in mind the spirit of the grid when deciding what mark to give in that area.

Now, how was this marking scheme applied? How did we know what such and such a student had been getting up to during the time he spent on his individual project?

Much of the information came from the worksheet (see overleaf) which was filled in by each student at the end of each workshop.

NAME

Date :

- 1 What did you do *today*? Say what material you used (which text(s)?, which recording(s)?, which course?, which exercise(s)?) and what you did with the material.
- 2 Did you encounter any problems which you were not able to solve? If so, give details below:
- 3 What was your aim in carrying out the work you did today?
- 4 How do you rate the work you did today?
- 5 If you are thinking of changing the way you work, explain how and why below:
- 6 What do you plan to do next time?
- 7 Will you need any special material next time? If so, what?

A student who filled in his worksheets clearly, completely and truthfully gave us some of the information we needed in order to put the self-directedness marking scheme into action. His answer to question 3 (aim of work done) told us something about his objectives and linguistic problems. The way he answered question 1 (material used and activities carried out) allowed us to see to what extent these were appropriate to his objective and problems. Finally, what he said in reply to questions 4, 5 and 6 gave us some idea of his ability to monitor the way his learning project was going and to improve things when he was dissatisfied with his work.

Inevitably, most students did **not** always fill in their worksheets clearly and completely. Worse, some of them were not averse to claiming to have carried out work which, in fact, they had never done. Thus, the picture of a student's endeavours which was presented by his worksheets had to be clarified, completed and verified.

The clarifying and completing was done by oral questioning when the student came for his interview. At the same time, we would attempt to assess the reality of the work claimed to have been done. Two methods were used here: firstly, probing the student's knowledge of the material or language features supposedly covered and, secondly, looking to see if the written and recorded traces of his work squared with his story.

When the time to give a student a mark arrived, we collected together all his worksheets and all the proofs of work he had accumulated (summaries, translations, transcriptions, written exercises, recordings) To these we added all the notes we had taken concerning him during interviews and during interview preparation. This done, we set about deciding how many points the student in question would be awarded in each of the areas of the self-directedness marking grid.

A problem which arises at this stage is this: assuming that we have already determined what work the student has really done, how do we know which decisions taken by the student have been taken spontaneously and independently? After all, the teacher is there to give him advice all through his project. How do we distinguish between what the student did "off his own bat" and what he did on the teacher's advice? And when several students are working on similar kinds of projects, how do we know whether one or more of them have not simply copied a better student's programme design?

While not claiming to have this problem completely licked, we do take, as systematically as possible, several precautions to minimize interference from it:

- we quiz students on the thinking behind the plans and the changes of plan they make (and take note of their thinking) ;
- we record all methodological difficulties students mention ;
- when a student submits a methodological problem we endeavour to get him to go as far as he can towards solving it himself before giving him any advice (and take note of how far he does get) ;
- when we give advice we always try to offer a choice of solutions to the problem so that the student still has to take a decision himself (and we take note of the advice we have given him).

So after consideration of all the evidence the student is awarded a mark for self-directedness during his project. This mark only accounts for half of the total possible marks however. The other half of the marks are given for the quantity of work accomplished. This avoids having to give poor marks to hard-working but weakly self-directed students. It also avoids giving good marks to students who have grasped what is required of them and who turn in plausible scenarios accompanied by little evidence of work.

Now what use to us are these self-directedness marks? The grid only went into action last year so we cannot say much yet, but we can at least say this:

First of all, they show us how many of our students leave us with a reasonable level of self-directedness.

If we take as criterion of "reasonable self-directedness" that a student should obtain 2/3 of possible marks right across the board then we can say that, last year, 14% of second year students had demonstrated this kind of self-

directedness during their second year project and that an additional 10% had come very close (with 2/3 of possible marks but with only half marks in one of the 4 areas judged). Exactly how much (and what sort of) **progress** all the students had made in self-directedness during their time with us we do not know. But from this year on, we may be able to look for an answer to these questions, since we are replacing the "2 years/2 projects/2 marks" system with one where the students tackle 5 shorter projects over two years and receive a mark for each project. This should allow us to study evolution in self-directedness more closely than would have been possible so far. Evolution there certainly is, but it seems to us that a small proportion of our students already **are** pretty self-directed in the sense that they take to our system like ducks to water and need very little help other than being pointed at the available facilities. Indeed, it is possible that we made only a small contribution to the results obtained by the 14% of top scorers. At the other end of the scale, a minority of students remain impervious to our efforts chiefly because their minds (and often bodies) are elsewhere. The bulk of progress in self-directedness is probably made by the students in between these two extremes.

Secondly, it may be that the self-directedness marks give us some indication of how far we can expect to improve our results. On the face of it, 24% of students at 2/3 or more of the total possible marks does not seem a very impressive score. But when we look at the marks obtained by the same students over the same period in their technical studies (Table 1 below) and see that the proportion of students at or above 2/3 of the possible marks there is similar or worse, it may be wondered if much more can be done. There again, perhaps we ask much less of the students than do the other teachers. Whatever the case, at least we have a figure to try and beat in the coming years.

English	Maths	Computing	Management
24 %	2 %	22 %	14 %

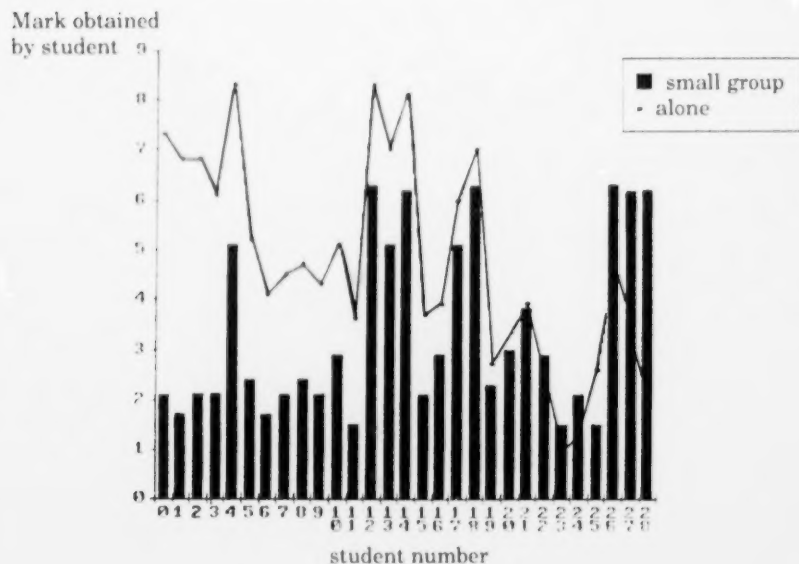
Table 1: Proportion of students obtaining two thirds or more of total possible marks in English and in their main subjects.

Thirdly, the self-directedness marks we obtained last year have allowed us to confirm our growing impression that asking our kind of students to carry out self-directed English-learning projects in small, relatively homogeneous groups (in the less than brilliant way we organized things at least) was largely a waste of time. Comparison of marks obtained for individual projects last year with marks awarded "post-hoc" for small group projects carried out a year

before by the same students⁽¹⁾ (see figure 1) shows a marked upward swing out of the doldrums in 41% of cases. We believe these upward swings are due largely to the change from groupwork to individual work rather than to a shove from the previous year's experience, but we reserve discussion of this for a forthcoming paper. Suffice it to say here that the marking system we have described can also be useful for comparing the effectiveness of different kinds of learner training.

FIGURE 1

Comparison of self-directedness marks
obtained by the same students working in
small groups and (subsequently) alone



(1) Normally, there should have been 45 or so second year students on this graph. The "missing ones" either failed first year or, having done badly in professional reading comprehension, worked on it during their second year in a self-directed mode where the scope for self-directedness was more restricted and where a tendency to work together gradually emerged. These latter students were omitted from the graph.

BIBLIOGRAPHY

GREMMO M.-J., HOLEC H. (1987), "*Evolution de l'autonomie de l'apprenant: le cas de l'apprenant D*", in Mélanges Pédagogiques, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

HUTTUNEN I. (1986), "*Towards learner autonomy in foreign language learning in senior secondary school*", Oulu: Acta Universitatis Ouluensis, Series E, Scientiae rerum socialium, No. 3, Paedagogica No. 3.

DES CULTURES...
DES REGARDS.

Charles TROMPETTE

Abstract

This article presents the rationale behind a booklet containing activities and exercises aimed at helping learners to observe and understand a foreign culture. It is argued that foreign language learners need to perceive and interpret the links between discourse and culture, but that they can only do so if they have learnt to accept the existence of other realities or world-views.

"Elle se rendit compte que la langue anglaise ne savait conjuguer qu'une seule catégorie de l'être : to be, alors que l'espagnol connaît à la fois l'être et son fantôme : ser et estar : une forme d'existence étant le miroir de l'autre mais aussi sa transformation, changement constant, à l'image de l'esprit et de la chair"

Le vieux Gringo
Carlos FUENTES ⁽¹⁾

"Alors le chargé d'affaires me prit dans ses bras. Gabriel n'apprit que bien plus tard la signification de cette embrassade, en pays latino-américain, une marque de simple politesse. Mais, ce 31 décembre 1990, il crut qu'il s'agissait d'affection.

Il faut le comprendre.

Dépouillé de sa famille Knight, il se sentait tout à fait seul à Londres, privé de toute chaleur. Il fit donc à Reinaldo Aristides Lima une sorte de déclaration d'amour pour le Brésil, pour les diplomates exilés, pour le velours rouge. L'ambassadeur se dit que ce jeune, très jeune républicain français, était, décidément, bien sympathique.

De ce matin-là, de ce quiproquo, date leur amitié."

L'exposition coloniale
Erik ORSENNA ⁽²⁾

CULTURE/CULTURES

UNIVERSALITE...

Qu'est-ce que la culture ?

Peut-on parler de la culture française ? Ou doit-on distinguer une culture lorraine, corse, bretonne... ? Faut-il différencier la culture urbaine de

⁽¹⁾ P. 33 Gallimard. Paris 1986

⁽²⁾ P. 99 Seuil. Paris 1988

la culture rurale ? Faut-il opposer la culture des clubs du troisième âge à celle des lycées et écoles ? Faut-il parler d'une culture ouvrière différente de celle des hauts fonctionnaires parisiens issus des Grandes Ecoles ? En quoi la culture française diffère-t-elle de la culture européenne, de la culture internationale ? "Le Mur de Berlin" n'est-il pas devenu une référence, un symbole pour tous les êtres de notre planète qui ont accès aux médias ?

...ET DIVERSITE

Il n'existe pas une culture française unique, une culture brésilienne unique, une culture allemande unique... mais des groupes sociaux qui occupent des positions spécifiques dans un espace culturel, qui se situent par rapport aux formes dominantes de la culture et qui, ainsi, se différencient des autres groupes sociaux. L'espace culturel de ces groupes sociaux n'est ni homogène, ni autonome, une interaction continue en modifie sans cesse le paysage. La communication entre deux personnes appartenant à un même groupe social repose sur une zone de connaissances et de pratiques partagées à laquelle renvoient les allusions et qui permet une économie de communication, elle est la zone du non-dit, du non-discuté - cet élément fondamental de la communication doit être explicité pour celui qui ne partage pas le même espace culturel. Il ne suffit pas d'apprendre les mots, encore faut-il pour les comprendre être en mesure de les replacer dans le contexte et la culture dans lesquels ils prennent leurs sens pleins. L'étranger doit apprendre à percevoir et à déchiffrer les liens qu'entretient le discours avec la culture. L'espace culturel, sans cesse transformé, est la résultante de l'histoire et de l'actualité dont nous ne sommes pas toujours conscients et que l'étranger a besoin de connaître et d'intérioriser.

DE MULTIPLES VISIONS POSSIBLES

Chaque groupe humain perçoit la réalité et l'interprète en fonction de ses préoccupations culturelles. Les dénominations, les taxonomies et les métaphores ne sont pas innocentes mais révélatrices d'une pensée classificatrice et interprétative. Tout homme interprète la réalité à travers le crible de sa langue et de sa culture maternelle. S'il observe une culture étrangère, il va au départ l'analyser consciemment ou inconsciemment à travers ce crible, il est donc amené à se méprendre ; se produisent alors de nombreuses erreurs et incompréhensions.

"Nous façonnons notre "réalité" avec nos mots et nos phrases comme nous la façonnons avec notre vue et notre ouïe. Et la souplesse du langage humain en fait aussi un outil sans égal pour le développement de l'imagination. Il se prête à la combinatoire sans fin des symboles. Il permet la création mentale des mondes possibles"(3).

PERCEPTION DE LA DIFFERENCE

Nous ne sommes capables de percevoir que selon nos propres pensées. Sans un réel apprentissage des références culturelles de l'autre, la communication reste, sinon impossible, du moins opaque, partielle, amputée d'une partie plus ou moins importante du message. Cependant, avant d'entreprendre l'apprentissage d'une autre langue, donc d'une autre culture, et tout au long de ce processus qui ne finit jamais, il importe de prendre conscience que l'Autre conçoit différemment et d'être, en permanence, à l'écoute et à l'observation de la différence. Les activités présentées dans un opuscule à paraître prochainement⁽⁴⁾, ont pour objectif, mettant en relation plusieurs cultures, d'en montrer et démontrer l'importante relativité.

Nous percevons et décrivons le monde à travers des cadres forgés et déterminés ; il convient de les connaître et reconnaître, d'admettre que ceux de l'Autre sont différents.

- Les Yanomamis se demandaient, à la vue de traces laissés par des Blancs dans la boue, quels pouvaient être ces êtres dont les pieds ne comportaient pas d'orteils ; de même ils pensaient que les vêtements étaient une seconde peau que l'on pouvait retirer.

- Les latino-américains (péruviens, boliviens,...) lorsqu'ils doivent exposer une situation présente en font toujours un historique qui peut remonter très loin. Mais il nous semble qu'ils ne disent rien de la situation actuelle sinon de son pourquoi. Nous avons tendance à décrire la situation et à l'expliquer. Faut-il chercher dans l'introduction historique les raisons, les pourquoi?

(3) JACOB F. (1981), Le jeu des possibles, Fayard, Paris, p. 105

(4) Livre d'initiation à la différence des cultures.

DIALOGUE DES CULTURES

INTERCULTUREL

"Interculturel" signifie également reconnaissance des valeurs, des modes de vie, des représentations symboliques auxquels se réfèrent les êtres humains, individus ou sociétés, dans leurs relations avec les autres et dans leur appréhension du monde. Il existe, dans l'espace et le temps, un continuuel brassage des multiples registres d'une même culture et des différentes cultures.

"Interculturel" ne veut dire ni pluriculturel, ni transculturel ; il indique une interdépendance, une interaction, il suppose une didactique et une réciprocité.

APPRENTISSAGE D'UNE AUTRE CULTURE

"Tout enfant normal possède, à la naissance la capacité de grandir dans n'importe quelle communauté, de parler n'importe quelle langue, d'adopter n'importe quelle religion, n'importe quelle convention sociale. Ce qui paraît le plus vraisemblable, c'est que le programme génétique met en place ce qu'on pourrait appeler des "structures d'accueil" qui permettent à l'enfant de réagir aux stimulus venus de son milieu, de chercher et repérer des régularités, de les mémoriser puis de reassembler les éléments en combinaisons nouvelles.

[...] Comme tout organisme vivant, l'être humain est génétiquement programmé, mais il est programmé pour apprendre. Tout un éventail de possibilités est offert par la nature au moment de la naissance. Ce qui est actualisé se construit peu à peu pendant la vie par l'interaction avec le milieu"⁽⁵⁾.

Mais apprendre une autre culture et la vivre fait émerger des difficultés devant lesquelles s'évanouissent les bonnes dispositions si elles ne reposent pas sur une volonté décidée et sur une connaissance toujours subjective mais consciente de sa relativité. L'opuscule dont nous avons parlé permettra d'effectuer des approches réciproques, d'observer des cribles culturels, des "lunettes" propres à chaque culture, à partir desquelles les membres de différentes communautés appréhendent la réalité : il se veut un jeu de miroirs où alternent des regards, où se réfléchissent des images mutuelles. Et la réalité ne peut être perçue qu'à travers un certain nombre d'images, de

⁽⁵⁾ JACOB F. (1981), Le jeu des Possibles, Fayard, Paris, pp 114-115

représentations construites du monde. Ce qui n'est pas formulé reste dans l'ombre et n'acquiert pas de reconnaissance. Ce qui est dit accède à la vie. L'Autre est ce qu'il dit de lui et ce que je dis de lui : son existence est la résultante de ces deux définitions. Les mots possèdent un pouvoir de légitimation indéniable. Mais une fois prononcées, les paroles sont interprétées et acquièrent une valeur autre.

Souvent les apprenants lorsqu'ils parlent une langue étrangère ignorent qu'ils mobilisent autre chose que des éléments linguistiques. Et cependant, tout en l'ignorant, ils font appel à un certain savoir du monde, de la communication sociale, de la culture. Par une réflexion sur le fonctionnement de sa propre culture et par sa mise en relation avec d'autres mondes culturels, l'apprenant peut améliorer sa pratique en langue étrangère. Il est souhaitable que l'apprenant, dans la pratique de la communication s'interroge en même temps sur cette pratique. Il faut, comme dit Auguste COMTE, dans la Première leçon de philosophie positive, "se partager en deux (individus) dont l'un raisonnerait, tandis que l'autre regarderait raisonner". Il faut donner aux apprenants les moyens de se faire les sociologues de leur propre situation.

écoute... écoute

objectif
COMPRENDRE

CRAPEL Centre de Recherches
en Applications
Pédagogiques
en langues

Pour aider les étudiants
en français langue étrangère
à mieux comprendre le français
tel qu'on le parle en France,
dans la rue, entre amis,
à la télévision ou à la radio.

"ECOUTE... ECOUTE" propose des documents
sonores variés permettant de développer des stratégies
d'écoute et d'accomplir des activités prises
de la vie courante (messages téléphoniques, choix
d'itinéraires).

"ECOUTE... ECOUTE" est un outil
- utilisable en classe de langue ou individuellement
- permettant de s'entraîner à comprendre un
français actuel et naturel.

■ 1 LIVRE CONTENANT LES DOCUMENTS ÉCRITS
NÉCESSAIRES À LA RÉALISATION DES TÂCHES
ET ILLUSTRANT DES THÈMES DE CIVILISATION CHOISIS

■ 1 CASSETTE DE 30 MN
DE DOCUMENTS AUTHENTIQUES



hatier  international

8 rue Cassini 75006 PARIS



lire...

objectif comprendre

...propose différentes approches de la lecture et de la compréhension écrite.

- Les textes, qui font référence à la civilisation française de tous les jours, sont extraits de publications les plus diverses : journaux, revues, B.D...
Chaque chapitre est accompagné d'une fiche d'identification précisant la difficulté du texte, la durée et la nature de l'activité ; la rubrique *Instructions* a pour objectif de faciliter la mise en place de stratégies de lecture.
- Ces suggestions d'utilisation laissent le professeur et l'étudiant libres d'utiliser cet ensemble de documents à leur guise.

Dans la même collection, *Écoute, écoute* propose des activités de compréhension orale.

124 BEST COPY AVAILABLE

**Centre de Recherches
et d'Applications Pédagogiques En Langues**

Université de Nancy II
B.P. 33-97
54015 NANCY - CEDEX

*Publication annuelle, Fondateur Yves Châlon, 1970
Copyright C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II, 1991
Tous droits de reproduction réservés.*

RECUEIL 1990 :

	France	Etranger
Institutions	120 F	140 F
Individus	65 F	80 F

ABONNEMENT 1990/n° 21/n° 22 :

	France	Etranger
Institutions	330 F	385 F
Individus	165 F	205 F

FR ISSN 0077-2712

Imprimerie Moderne - Pont-à-Mousson
Dépôt légal 3^e trimestre 1991